

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO

UNIDAD DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

Tesis previa a la obtención del título de: MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN GESTIÓN EDUCATIVA

TEMA:

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL
QUEHACER DOCENTE DE LA CARRERA DE FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

AUTORA:

ANDRADE CÁCERES XIMENA DEL CONSUELO

DIRECTORA:

DRA. FLORALBA AGUILAR

Quito, DICIEMBRE 2014

**DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD Y AUTORIZACIÓN DE USO
DEL TRABAJO DE GRADO**

Yo Ximena del Consuelo Andrade Cáceres autorizo a la Universidad Politécnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de grado y su reproducción sin fines de lucro.

Además declaro que los conceptos y análisis desarrollados y las conclusiones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad de la autora.

Ximena del Consuelo Andrade Cáceres

CC. 1710020122

DEDICATORIA

A Walter Rodrigo. Esposo, amigo y Compañero incondicional, por él este esfuerzo ha sido posible y quien con su actitud y afecto me ha fortalecido en momentos difíciles.

A mis hijos Sofía y Ariel. Mis grandes maestros, quienes con su ternura, curiosidad y crítica me enseñan a mirar la vida de colores y son mi fuente de alegría y del sentido de mi vida; para ellos todo mi amor y mi esfuerzo. Que este trabajo sea un estímulo para su superación permanente.

A mi madre. Como un homenaje a su espíritu de lucha y amor incondicional y de quien aprendí el valor del esfuerzo y la lealtad.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por las oportunidades y las personas especiales que pone en mi vida para que yo sea feliz.

Un inmenso agradecimiento a mi esposo y a mis hijos, por comprender mis ausencias, por disculpar los momentos no compartidos, los juegos no realizados, los diálogos no concluidos sin claudicar en su apoyo para que yo alcance la meta.

A mi tía Miriam, por interesarse en el cumplimiento de mis objetivos y por su apoyo, gracias.

A la Dra. Floralba Aguilar, por el apoyo recibido, el estímulo permanente y por iluminar el camino en la realización de esta tesis, de corazón gracias.

A los estudiantes y compañeros docentes que colaboraron para la realización de la investigación mi sincero agradecimiento.

Al P. Rómulo Sanmartín, por autorizar y facilitar la realización de esta investigación en la Carrera de Filosofía y Pedagogía, profundamente gracias.

.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| CAPÍTULO I..... | 17 |
| MARCO TEÓRICO | 17 |
| 1.1 Aproximación conceptual sobre el aprendizaje..... | 17 |
| 1.1.1 Conductismo y aprendizaje | 19 |
| 1.1.2 Teorías cognitivas y aprendizaje | 19 |
| 1.1.2.1 Aportes de la Gestalt a la comprensión del aprendizaje..... | 20 |
| 1.1.2.2 Aporte de la Teoría Cognitiva de Piaget a la comprensión del aprendizaje..... | 21 |
| 1.1.2.3 Aportes de la Teoría Cognitiva de Vygotsky. Enfoque histórico cultural..... | 22 |
| 1.1.3 Aportes educativos – pedagógicos sobre el aprendizaje | 24 |
| 1.2 Aprendizaje colaborativo..... | 26 |
| 1.2.1 El Aprendizaje Colaborativo frente al Aprendizaje Cooperativo. Una aclaración necesaria. | 26 |
| 1.2.2 Hacia la comprensión del Aprendizaje Colaborativo | 34 |
| 1.2.3 El Aprendizaje Colaborativo y su justificación en el entorno universitario..... | 36 |
| 1.3 Análisis epistémico del Aprendizaje Colaborativo. | 38 |
| 1.3.1 Teoría Constructivista..... | 38 |
| 1.3.2 El Constructivismo Socio-Cultural de Vygotsky | 40 |
| 1.3.2.1 La Zona de desarrollo proximal..... | 43 |
| 1.3.2.2 El papel del lenguaje en la teoría de Vygotsky y la relación con el Aprendizaje Colaborativo. | 45 |
| 1.3.3 La Teoría Sistémica. Aporte a la comprensión de lo colaborativo..... | 48 |
| 1.3.4 Las Teorías de la Complejidad. Soporte epistémico del Aprendizaje Colaborativo | 49 |
| CAPÍTULO II..... | 53 |
| MARCO CONTEXTUAL..... | 53 |
| 2.1 Contexto histórico de la Universidad Politécnica Salesiana. | 53 |
| 2.1.1 Comunidad Salesiana y Universidad Politécnica Salesiana | 53 |
| 2.1.2 Misión de la Universidad Politécnica Salesiana..... | 55 |
| 1.3 Visión de la Universidad Politécnica Salesiana | 56 |
| 2.1.4 La Universidad Politécnica Salesiana y su sustento pedagógico y epistemológico | 56 |

| | |
|--|----|
| 2.1.5 Concepción metodológica de la UPS | 57 |
| 2.2 Carrera de Filosofía y Pedagogía. | 57 |
| 2.2.1 Contexto histórico | 57 |
| 2.2.2 Objetivo general | 59 |
| 2.2.3 Ubicación..... | 59 |
| 2.2.4 Modalidad de estudios | 59 |
| 2.2.5 Autoridades..... | 59 |
| 2.2.6 Población estudiantil | 60 |
| 2.2.6.1 Características de los estudiantes | 60 |
| 2.2.6.2 Condición socio-económica de los estudiantes | 60 |
| CAPÍTULO III | 65 |
| MARCO METODOLÓGICO | 65 |
| 3.1 Modelo de investigación..... | 65 |
| 3.2 Técnicas de recolección de datos | 65 |
| 3.2.1 Técnicas de investigación documental - bibliográfica. | 65 |
| 3.2.2 Grupo focal..... | 66 |
| 3.2.3 Encuesta..... | 66 |
| 3.2.4 Análisis de documentos..... | 66 |
| 3.3 Objetivo general | 66 |
| 3.4. Preguntas de Investigación | 67 |
| 3.5 Hipótesis | 67 |
| 3.6 Presentación y análisis de datos..... | 67 |
| 3.6.1 Grupo focal..... | 67 |
| 3.6.1.1 Análisis de resultados de la recolección de datos a través del grupo focal de docentes. | 68 |
| 3.6.1.2 Análisis de datos recopilados a través de los grupos focales de estudiantes | 73 |
| 3.7 Interpretación de datos de grupos focales..... | 84 |
| 3.7.1 Estrategia de aprendizaje que prioriza el docente en el aula. | 85 |
| 3.7.2 Estrategia de aprendizaje que prefiere el docente en el AVAC | 85 |
| 3.7.3 Manejo conceptual sobre el Aprendizaje Colaborativo..... | 86 |
| 3.7.4 Alcances y límites del Aprendizaje Colaborativo | 86 |

| | |
|---|-----|
| 3.7.5 Necesidad del Aprendizaje Colaborativo | 87 |
| 3.8 Conclusiones sobre los datos de grupos focales | 88 |
| 3.9 Análisis e interpretación de encuestas | 89 |
| 3.9.1 Encuestas a estudiantes..... | 90 |
| 3.9.2 Resultados de la encuesta a docentes: | 98 |
| 3.9.3 Conclusiones sobre los datos obtenidos en las encuestas..... | 107 |
| 3.10 Análisis de ambientes virtuales de aprendizaje cooperativo (AVAC) | 108 |
| 3.10.1 Análisis de datos del período 2013-2013 | 108 |
| 3.10.2 Interpretación de datos del período 2013-2013 | 113 |
| 3.10.3 Conclusiones sobre análisis de AVAC..... | 114 |
| CAPÍTULO IV | 116 |
| ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR..... | 116 |
| 4.1 La educación superior demanda cambios | 116 |
| 4.2 Consideraciones previas para la aplicación de estrategias de Aprendizaje Colaborativo . | 120 |
| 4.3 Los roles de profesores y estudiantes en las propuestas colaborativas..... | 121 |
| 4.4 Pasos a considerar en la aplicación de toda estrategia colaborativa:..... | 121 |
| 4.5 Estrategias de Aprendizaje Colaborativo | 123 |
| 4.5.1 El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o basado en proyectos:..... | 124 |
| 4.5.2 El Diálogo..... | 130 |
| 4.5.2.1 Estrategias dialógicas: | 131 |
| 4.5.2.1.1 La Conversación | 132 |
| 4.5.2.1.2 La tertulia..... | 133 |
| 4.5.2.1.3 Técnica de enseñanza recíproca | 133 |
| 4.5.2.1.4 Piensa forma una pareja y comenta | 134 |
| 4.5.2.1.5 El debate crítico | 135 |
| 4.5.2.1.6 Estrategia Jigsaw | 137 |
| 4.5.2.1.7 El ensayo y las presentaciones en grupo | 140 |
| 4.5.2.1.8 Equipos de investigación | 141 |
| 4.6 Sobre la evaluación de las estrategias colaborativas dialógicas | 142 |
| CAPÍTULO V | 143 |

| | |
|--------------------------------------|-----|
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 143 |
| 5.1 Conclusiones..... | 143 |
| 5.1.1 Conclusiones generales: | 146 |
| 5.2 Recomendaciones | 147 |
| BIBLIOGRAFÍA | 149 |

INDICE DE CUADROS

| | |
|--|-----|
| Cuadro 1. Diferencias entre Aprendizaje Colaborativo y cooperativo..... | 34 |
| Cuadro 2. Categorización por quintiles de los estudiantes de filosofía-período 42 | 61 |
| Cuadro 3. Categorización por quintiles de los estudiantes de filosofía -período: 43 | 62 |
| Cuadro 4. Número de estudiantes por niveles. Períodos 42 y 43 | 62 |
| Cuadro 5. Porcentaje de estudiantes por género en la Carrera de Filosofía -período 42..... | 63 |
| Cuadro 6. Porcentaje de estudiantes por género de la Carrera de Filosofía-período 43..... | 63 |
| Cuadro 7. Características de la planta docente | 63 |
| Cuadro 8. Tabulación pregunta No. 1 encuesta a estudiantes | 90 |
| Cuadro 9. Tabulación pregunta No.2 encuesta a estudiantes | 91 |
| Cuadro 10. Tabulación pregunta No. 3 encuesta a estudiantes | 92 |
| Cuadro 11. Tabulación pregunta No. 4 encuesta a estudiantes | 93 |
| Cuadro 12. Tabulación pregunta No. 5 encuesta a estudiantes | 94 |
| Cuadro 13. Tabulación pregunta No. 6 encuesta a estudiantes | 95 |
| Cuadro 14. Tabulación pregunta No. 7 encuesta a estudiantes | 96 |
| Cuadro 15. Tabulación pregunta No. 8 encuesta a estudiantes | 97 |
| Cuadro 16. Tabulación pregunta No.1 encuesta a docentes | 98 |
| Cuadro 17. Tabulación pregunta No.2 encuesta a docentes | 99 |
| Cuadro 18. Tabulación pregunta No.3 encuesta a docentes | 100 |
| Cuadro 19. Tabulación pregunta no.4 encuesta a docentes | 101 |
| Cuadro 20. Tabulación pregunta No.5 encuesta a docentes | 102 |
| Cuadro 21. Tabulación pregunta No.6 encuesta a docentes | 103 |
| Cuadro 22. Tabulación pregunta No.7 encuesta a docentes | 104 |
| Cuadro 23. Tabulación pregunta No.8 encuesta a docentes | 105 |
| Cuadro 24. Tabulación pregunta No.9 encuesta a docentes | 106 |
| Cuadro 25. Análisis de actividades de aprendizaje en el AVAC período académico (2013-2013) | |
| | |
| | 109 |

INDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico N° 1. Porcentaje pregunta No. 1 encuesta a estudiantes | 90 |
| Gráfico N° 2. Porcentaje pregunta No. 2 encuesta a estudiantes | 91 |
| Gráfico N° 3. Porcentaje pregunta No.3 encuesta a estudiantes | 92 |
| Gráfico N° 4. Porcentaje pregunta No. 4 encuesta a estudiantes | 93 |
| Gráfico N° 5. Porcentaje pregunta No. 5 encuesta a estudiantes | 94 |
| Gráfico N° 6. Porcentajes pregunta No. 6 encuesta a estudiantes | 95 |
| Gráfico N° 7. Porcentajes pregunta No. 7 encuesta a estudiantes | 96 |
| Gráfico N° 8. Porcentaje pregunta No. 8 encuesta a estudiantes | 97 |
| Gráfico N° 9. Porcentaje pregunta No.1 encuesta a docentes | 98 |
| Gráfico N° 10. Porcentaje pregunta No.2 encuesta a docentes | 99 |
| Gráfico N° 11. Porcentaje pregunta No.3 encuesta a docentes | 100 |
| Gráfico N° 12. Porcentaje pregunta No. 4 encuesta a docentes | 101 |
| Gráfico N° 13. Porcentaje pregunta No. 5 encuesta a docentes | 102 |
| Gráfico n° 14. Porcentaje pregunta No. 6 encuesta a docentes | 103 |
| Gráfico N° 15. Porcentaje pregunta No. 7 encuesta a docentes | 104 |
| Gráfico n° 16. Porcentaje pregunta No. 8 encuesta a docentes | 105 |
| Gráfico N° 17. Porcentaje pregunta No. 9 encuesta a docentes | 106 |
| Gráfico N° 18. Porcentaje de actividades en el AVAC en asignaturas de formación profesional | 113 |
| Gráfico N° 19. Porcentaje de actividades en el AVAC en asignaturas de formación básica científica..... | 113 |
| Gráfico N° 20. Porcentaje de actividades en el AVAC en asignaturas de investigación | 114 |

RESUMEN

La presente investigación constituye un estudio descriptivo, correlacional y explicativo sobre el Aprendizaje Colaborativo en el quehacer docente en la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana, el estudio se llevó a cabo en el año 2013.

El problema que dio lugar al planteamiento de esta investigación tiene que ver con la identificación del predominio de estrategias de aprendizaje individual en el quehacer docente a pesar de que la institución establece su modelo pedagógico alineado a las teorías de la pedagogía crítica, el constructivismo social y el Aprendizaje Cooperativo; lo que demuestra que la UPS se orienta por el modelo del constructivismo social del conocimiento en tanto que los docentes continúan fortaleciendo prácticas individuales. El objetivo que orientó la investigación fue: conocer y analizar las razones por las que se minimiza la aplicación de estrategias de Aprendizaje Colaborativo como instrumento para la construcción social del conocimiento en el quehacer docente.

El estudio fundamenta teórica y epistémicamente el tema de investigación considerando para ello el significativo soporte que brinda la teoría socio-cultural de Vygotsky a través de sus conceptos fundamentales de mediación, andamiaje y zona de desarrollo próximo, así como la teoría general de los sistemas de Bertalanffy y el aporte del pensamiento complejo.

Para explorar la realidad sobre el quehacer docente se acude a tres técnicas de investigación: la revisión bibliográfica; el análisis a través de grupos focales, técnica seleccionada en el marco de la investigación cualitativa porque permite identificar aspectos afectivos y comportamentales sobre el tema en el proceso de indagación; por último se realizó un breve sondeo de las estrategias planteadas en los ambientes virtuales de aprendizaje con la intencionalidad de confrontar o corroborar datos obtenidos por otras fuentes. El presente estudio además contempla algunas sugerencias de estrategias de Aprendizaje Colaborativo para ser aplicadas en la educación superior.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje Colaborativo – Constructivismo – Quehacer docente- Estrategia colaborativa.

ABSTRACT

This research is a descriptive, correlational study about collaborative learning in everyday activities with professors in Philosophy and Pedagogy Career in Salesian Polytechnic University during 2013.

The main problem that this research was based on is the prevalence of individual learning strategies of professors' activities even though the University sets a pedagogic model according to Critic Pedagogy's percepts, social constructivism and cooperative learning; which shows that UPS is led by social constructivism but some professors still strengthen individual techniques.

The main objective for this research was: to know and to analyze reasons that minimize cooperative learning strategies as a tool for social growing and professors' activities.

The research sustains theoretical and epistemologically the main topic considering that this means the support that the socio-cultural Vygotsky's theory provides through central concepts related to meddling, scaffolding and close development zone, as long as Bertalanffy's systems and complex thinking.

In order to explore the reality about professors' activities, three research techniques were taken: bibliographic check, focus groups analysis which was taken according to qualitative research framework that lets identify affective and behavioral aspects about the topic; finally, a quick polling about strategies in virtual environments was done in order to confront and check the collected data from other surveys.

Additionally, this research presents some suggestions related to cooperative learning strategies to be applied in higher education.

KEY WORDS: COOPERATIVE LEARNING, CONSTRUCTIVISM, PREFESSORS' ACTIVITIES, COLLABORATIVE STRATEGY.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca analizar la aplicación del Aprendizaje Colaborativo en el quehacer docente de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana, el tema de estudio se conecta con los cambios que actualmente está asumiendo la Educación Superior en los cuales se evidencia la voluntad por incluir desde las políticas públicas de educación la metodología de trabajo colaborativo, proponiéndose su oficialización en el entorno universitario, Juncosa (2013), esta opción por el Aprendizaje Colaborativo desde las políticas públicas se relaciona con el objetivo de la educación universitaria orientado a contribuir con la sociedad, y en el contexto ecuatoriano a responder al mandato Constitucional dando cumplimiento al Régimen del Buen Vivir que establece como finalidad de la educación: “el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población que posibiliten el aprendizaje,” (Constitución del Ecuador 2008. Título VII, Art. 343) de esta manera la Educación Superior aporta a la sociedad desde la formación integral de los futuros profesionales.

La investigación se apoya en la visión de la Universidad Politécnica Salesiana que establece ser, “Una Universidad donde el educando sea el sujeto fundamental de su propia educación. Los programas académicos y las carreras sean solamente medios para formar hombres abiertos a la sociedad” (Carta de Navegación UPS, 2004: .42), lo que se favorecerá al generar espacios de construcción colectiva del conocimiento, pues las prácticas colaborativas estimulan sujetos abiertos e implicados en la sociedad.

Esta investigación analiza la aplicación del Aprendizaje Colaborativo en el quehacer docente de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana en los períodos académicos correspondientes al año 2013, para ello se aporta con datos que permiten identificar el nivel de coherencia entre el enfoque pedagógico asumido por la institución (Constructivismo Social y Aprendizaje Colaborativo- Cooperativo) y la realidad en el aula.

La relevancia de la presente investigación se manifiesta en los siguientes aspectos:

Académico.- Identifica el nivel de fundamentación teórica y metodológica en los docentes sobre el Aprendizaje Colaborativo y el nivel de identificación con el constructivismo social como propuesta institucional.

Social.- Permite problematizar sobre la pertinencia del Aprendizaje Colaborativo como generador de espacios de relación democrática y de actitudes prosociales, que posteriormente rebasarán los límites de las aulas trasladándose e impactando en la sociedad.

Psicológico.- Explora datos para identificar si el Aprendizaje Colaborativo estimula el desarrollo de habilidades sociales.

La Universidad Politécnica Salesiana se ha adherido a referentes pedagógicos relacionados con el modelo del socio-constructivismo que propicia aprendizajes significativos Juncosa,(2013) orientados con mayor énfasis a la modalidad virtual y semipresencial, pero sin descartar su aplicación y necesidad en la presencialidad, prueba de ello en los años 2009 y 2010 se integran un gran número de docentes a la capacitación denominada DIDUPS (Didáctica Universidad Politécnica Salesiana), curso que promovió estrategias colaborativas a través del ambiente virtual de aprendizaje, iniciativa que además de cualificar al docente le permitía vivenciar la propuesta constructivista para que pueda ser aplicada y recreada en las aulas en el caso de docentes de carreras presenciales quienes desde el modelo colaborativo también debían hacer uso de ambientes virtuales de aprendizaje, lo que posibilitó que en el 2010 se cuente con una población universitaria correspondiente al 89% que hicieron uso de estos ambientes (Informe anual del Rector, rendición de cuentas, 2011: 22), estos esfuerzos por lograr que los docentes dinamicen la construcción del conocimiento y la coherencia entre el quehacer docente y la política institucional se instauraron sin construir espacios de reflexión, problematización y fundamentación que permitan la apropiación de estas iniciativas cuyo objetivo es favorecer el mejoramiento de los productos académicos y de la calidad de los futuros profesionales en términos de competencias.

En cuanto a la gestión del conocimiento en el aula por parte del docente, se evidencian intentos de instaurar y fortalecer el modelo de Aprendizaje Colaborativo para ello se estimula a los y las estudiantes a la realización de trabajos grupales donde el docente organiza

actividades muchas veces paralelas entre lo individual y grupal o en el mejor de los casos llegan a constituirse en trabajos cooperativo sin dar el salto a lo colaborativo.

A inicios del mes de abril del año 2013 la carrera de Filosofía y Pedagogía realiza un análisis de la evaluación docente del período 2012-2013, identificando que las preguntas que obtienen menor puntaje son especialmente las referentes al aspecto didáctico debido a que existe un abuso de actividades expositivas, esto hace que se decida plantear dentro del plan de mejoras la capacitación docente en Aprendizaje Cooperativo y colaborativo (Archivos de la Carrera de Filosofía y Pedagogía)

Por tanto, las actividades didácticas vinculadas con actividades de aprendizaje individual siguen siendo la primera opción en el proceso académico como reflejan los siguientes datos obtenidos de los ambientes virtuales de aprendizaje que los docentes utilizan en la modalidad presencial como apoyo didáctico: Wiki 1%, foros 13 %, mientras las opciones mayores son: Etiquetas 39% y asignaciones 34% (Secretaría Técnica de Estadística 2012, p.19).

Los datos expuestos junto a una somera revisión de las planificaciones micro curriculares y un breve rastreo de los AVAC aperturados por los docentes en el mes de marzo del 2013 demuestra que el Aprendizaje Colaborativo aún no se posiciona de forma general a nivel institucional ni de forma específicamente en la Carrera de Filosofía y Pedagogía lugar en el que se realiza la presente investigación, pues las aulas virtuales que constituyen una herramienta de apoyo didáctico para la modalidad presencial evidencian que son habilitadas para envíos de tareas de carácter individual como: resúmenes, ensayos, glosarios, entre otros, lo que lleva a pensar que no se ha socializado el modelo pedagógico de la Institución; que no existe identificación y apropiación del modelo por parte de los docentes y que no se identifica el potencial de estos recursos como espacios para promover el Aprendizaje Colaborativo como lo plantean algunos docentes de la institución al señalar que: “Las plataformas virtuales no constituyen solo un soporte sino que abren las puertas para nuevas formas de Aprendizaje Colaborativo entre docentes y estudiantes (López y Rosero 2012, Villagómez 2012. Citados por Juncosa, J. 2013).

A pesar de que en el quehacer docente se han propuesto tareas grupales aún distan de ser trabajos colaborativos, esta afirmación no tiene la intención de anular el valor del trabajo

individual pues es evidente incluso su pertinencia en determinados campos del conocimiento, pero si la Universidad asume el reto de incidir en la sociedad es necesario construir espacios que permitan trascender de la metodología de aprendizaje individual a la metodología de Aprendizaje Colaborativo que promueve la construcción de aprendizajes significativos y disminuye la probabilidad de fomentar actitudes individualistas centradas en el cuidado de intereses personales en detrimento de la búsqueda del bien común.

Es importante considerar que actualmente en los diversos campos laborales se exige habilidades de trabajo en equipo que permitan desarrollar poner en marcha estrategias colaborativas para cumplir los objetivos planteados; por tanto la universidad debe esforzarse por preparar a los y las estudiantes para enfrentar la realidad y transformarla, siendo este un deber incluso ético pues la UPS no se limita solamente a la formación de buenos profesionales sino también de honrados ciudadanos lo que implica sensibilizarse con las necesidades del entorno y trabajar colaborativamente para superarlas.

Este estudio define como problema de investigación la prioridad que los docentes asignan al modelo de aprendizaje individual versus un desinterés por el modelo colaborativo en su quehacer docente, esto a pesar de que a nivel institucional constituyen: por un lado el enfoque del constructivismo social, y por otro la metodología cooperativa o colaborativa (en los documentos se usan indistintamente estos términos) los sustentos teóricos del modelo educativo de la Universidad Politécnica Salesiana; otra razón que cuestiona la aplicación predominante de la metodología de aprendizaje individual y que lo identifica como problema de investigación es la tendencia actual de la educación superior tanto en el contexto nacional como internacional para fomentar la construcción social del conocimiento, en este sentido la tendencia de los docentes de la Carrera de Filosofía y Pedagogía por optar por metodologías individuales constituyen prácticas opuestas a los cambios que se han generado en la educación superior de nuestro país y a las exigencias del mundo actual.

Es cierto que los cambios no son fáciles pues la aplicación de estrategias colaborativas implica un cambio de paradigma con respecto a la educación por parte de los docentes quienes deben reconocer el rol protagónico del estudiante, desarrollar habilidades de mediación, generar una ruptura con el enfoque individualista de aprendizaje para propiciar espacios de construcción del conocimiento que fortalezcan procesos de interacción e interrelación, espacios de discusión

académica que estimulen la capacidad argumentativa, la habilidad para comunicar las ideas, para dialogar, para colaborar, la apertura a la opinión ajena así como la promoción de actitudes democráticas y tolerantes basadas en el respeto a la diferencia, lo que exige flexibilidad que propicia la apertura al aprendizaje.

El Aprendizaje Colaborativo contribuye a la formación integral de los estudiantes y es congruente con los objetivos de la educación superior tanto que incluso actualmente desde las políticas públicas se está proponiendo hacer una nueva división de créditos que permita directamente el fomento del Aprendizaje Colaborativo “algunos miembros del CES proponen dividirlos en cuatro componentes: 1. Aprendizaje con el docente, 2. Aprendizaje autónomo, 3. Aprendizaje práctico, 4. Aprendizaje Colaborativo” (Juncosa, J. 2013. memoria preliminar del segundo encuentro de construcción de la Agenda de Transformación de la Educación Superior Ecuatoriana)

De cara a las estrategias de trabajo individual la metodología colaborativa constituye un reto para docentes y estudiantes debido a que se requiere un saber, un saber hacer y un saber ser, es decir se orienta al desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias pero también de actitudes y valores.

A partir de lo dicho el presente estudio partió de las siguientes preguntas que orientaron la investigación:

¿Por qué los docentes de la Carrera de Filosofía y Pedagogía tienen como prioridad la inclusión de estrategias de aprendizaje individual y omiten integrar estrategias de Aprendizaje Colaborativo en su quehacer docente tanto en el aula como en los ambientes virtuales de aprendizaje?

¿Cómo es comprendido y asumido por los docentes de la carrera el Aprendizaje Colaborativo en su quehacer en el aula?

¿Qué dificultades encuentran los docentes para la aplicación del Aprendizaje Colaborativo?

A partir de estas preguntas se buscó conocer y comprender las razones por las que se minimiza la aplicación de estrategias de Aprendizaje Colaborativo como herramienta para la construcción social del conocimiento en el quehacer docente de la Carrera de Filosofía.

Para ello la investigación se propuso:

1.- Realizar un diagnóstico sobre la concepción teórica, metodológica y el nivel de aplicación del Aprendizaje Colaborativo en el quehacer docente en la carrera de filosofía y pedagogía.

2.- Fundamentar teórica y metodológicamente el Aprendizaje Colaborativo para determinar el estatuto epistémico que permita integrar estos referentes conceptuales en el quehacer docente.

3.- Sugerir estrategias metodológicas que permitan viabilizar la aplicación del Aprendizaje Colaborativo en el aula.

La hipótesis que buscó comprobar la investigación fue: Las estrategias de Aprendizaje Colaborativo serán incorporadas por los docentes cuando las fundamenten teórica y metodológicamente.

El presente estudio opta por la metodología de investigación cualitativa por cuanto se orienta a la indagación de las cualidades del objeto de estudio considerando que el tema de investigación responde a una realidad específica que no permite generalizaciones por ser una investigación en pequeña escala que solo se representa a sí misma y que se realiza en su contexto natural pues no se enfoca en lo experimental; además se define como cualitativa debido a que busca indagar la realidad, interpretarla y dar significado a lo expuesto por los agentes involucrados en ella, su intención es conocer cómo experimentan los estudiantes universitarios pertenecientes al campo de formación filosófica y pedagógica el Aprendizaje Colaborativo aplicado por los docentes de la UPS, institución superior que opta por el constructivismo social.

Al ser esta investigación de tipo cualitativa su estudio es descriptivo, correlacional y explicativo, debido a que pretende conocer la relación existente entre formación profesional en

el campo de la filosofía y la aplicación del constructivismo social concretado en el Aprendizaje Colaborativo para explicar sus vinculaciones y repercusiones.

Las técnicas de investigación propuestas son: Técnicas de Investigación documental – bibliográfica, para lo cual se acude a fuentes impresas y virtuales como textos, tesis, artículos científicos, diccionarios y revistas ya que su objetivo fue ampliar y profundizar enfoques, teorías y conceptualizaciones para sustentar el análisis; grupos focales, técnica que permite indagar opiniones y actitudes sobre el tema de investigación; se lo realizó con los docentes para establecer un diagnóstico sobre la aplicación de estrategias didácticas vinculadas al Aprendizaje Colaborativo en el aula y con los estudiante para contrastar datos obtenidos desde los docentes; análisis de ambientes virtuales de aprendizaje por ser el instrumento de apoyo didáctico en el proceso educativo como política institucional lo que permitió identificar las estrategias que prefieren los docentes y la correlación de datos.

En cuanto a los contenidos de la tesis, ésta se encuentra dividida en cinco capítulos que permiten el abordaje tanto bibliográfico; contextual; exploratorio; alternativo y de conclusión de la siguiente manera:

El primer capítulo aborda la conceptualización, la fundamentación teórica y epistemológica sobre el Aprendizaje Colaborativo; además incluye el análisis diferencial entre Aprendizaje Cooperativo y colaborativo.

El segundo capítulo se refiere a la contextualización para ello se aporta con datos que permiten entender a la Universidad Politécnica Salesiana como una obra de la Congregación Salesiana en el Ecuador y comprender el sentido de la Carrera de Filosofía y Pedagogía como espacio de formación de jóvenes que han optado por la vida religiosa, entre ellos jóvenes salesianos. Expone datos que permiten un acercamiento a la realidad de la Carrera de Filosofía y Pedagogía tales como: número de estudiantes, realidad socioeconómica de los estudiantes y el perfil profesional y titularidad de los docentes.

El tercer capítulo contiene los hallazgos de la investigación por lo que presenta los datos obtenidos a partir de la aplicación de las técnicas de investigación y su análisis interpretativo y correlacional.

En el cuarto capítulo se presentan sugerencias sobre estrategias de Aprendizaje Colaborativo aplicadas a la educación superior.

La tesis finaliza con el quinto capítulo que contiene las conclusiones y recomendaciones.

Es importante concluir esta introducción reconociendo y agradeciendo la apertura y colaboración de la Dirección de Carrera de Filosofía y Pedagogía así como de su planta docente y población estudiantil quienes hicieron posible este ejercicio investigativo.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

Este capítulo constituye el abordaje teórico que permite la comprensión del Aprendizaje Colaborativo objeto de ésta investigación, para ello en primer lugar se realiza un análisis conceptual sobre el aprendizaje para clarificar qué es, cómo se produce y establecer un posicionamiento conceptual que permita sustentar la visión colaborativa; posteriormente se centra el análisis teórico en el Aprendizaje Colaborativo estableciendo su definición y exponiendo una breve diferenciación conceptual con el Aprendizaje Cooperativo. Una vez clarificados los conceptos se expone los referentes epistémicos ubicados a partir del constructivismo desde el enfoque de Piaget como punto de partida, considerando que se lo cataloga como el pionero en posibilitar un giro pedagógico al asignarle protagonismo al sujeto cognoscente en la construcción del conocimiento; sin embargo aunque presenta aportes iniciales no es suficiente para sustentar el aspecto colaborativo, por ello el sustento epistémico fuerte se lo realiza desde tres líneas: el constructivismo social de Vygotsky; la teoría sistémica de Bertalanffy y las teorías de la complejidad desde Lewin y Morín.

1.1 Aproximación conceptual sobre el aprendizaje

Se considera que el aprendizaje es un proceso inherente al ser humano, a tal punto que lo transforma en persona, en palabras de Savater (2008) permite adquirir plenamente la estatura humana, esta afirmación incentiva la necesidad de comprender qué es el aprendizaje, para ello y como punto de partida se acude inicialmente a los aportes de la psicología, disciplina que a partir del siglo XX ha contribuido ampliamente en el establecimiento de fundamentos para la práctica educativa, la investigación y la abundante producción teórica con especificidad sobre el aprendizaje, por ello es una referencia necesaria.

Toda acción educativa debe ser sustentada “en teorías que expliquen, en nuestro caso, el aprendizaje, para pensar prácticas que intencionalmente se dirijan a potenciarlo” (Ziporovich, 2010: .26), la presente investigación parte del supuesto de que las prácticas colaborativas constituyen un aporte para esa potenciación siempre que sean aplicadas de manera

fundamentada y contextualizada, eso será posible cuando se alcance un dominio teórico contenedor de su aplicación y evaluación.

La definición más difundida sobre aprendizaje coloca a la adaptación como función central de éste proceso, refiriéndose a él como un: "... proceso fundamental en la adaptación de los organismos a su entorno y se estudia junto con otros procesos psicológicos como la motivación, atención, memoria, etc." (Vicente, s/f: 11), pero esto constituye una verdad a medias debido que el aprendizaje es también un proceso creador y transformador; otra definición lo ubica como "... un cambio relativamente permanente de la conducta, debido a la experiencia, que no puede explicarse por un estado transitorio del organismo, por la maduración o por tendencias de respuesta innata" (Klein, 1995: 2) destacándolo como proceso constructivo y por tanto modificable por la experiencia siendo por tanto dinámico y transformador.

Según la perspectiva psicológica que lo estudia, el aprendizaje ha sido definido de varias maneras; sin embargo dos son las orientaciones psicológicas emblemáticas para entender el aprendizaje y a las que se hace referencia por su valor dialéctico, pues permiten a través de la confrontación teórica una comprensión más crítica del tema de investigación lo que no anula otras consideraciones que se incluye en este estudio como parte de la reflexión y sustentación teórica, de esta manera el aprendizaje es abordado desde un enfoque multirreferencial;

Estas teorías señaladas como emblemáticas, representan a dos realidades diferentes. La norteamericana, caracterizada por ser funcionalista, asociacionista y conductista, promovida por Thorndike, a quien se le reconoce como el autor del texto que da inicio a la psicología de la educación, y por otro lado la teoría europea de tendencia racionalista.

Las teorías del aprendizaje por condicionamiento, basadas en el binomio E-R (estímulo – respuesta) corresponden al enfoque conductista y conciben el aprendizaje de manera mecanicista; es decir, como reacción a la acción. Por otro lado las teorías cognitivas que parten de los presupuestos de la Gestalt fundamentándose en el trabajo que realiza la mente corresponden a la visión cognoscitiva.

1.1.1 Conductismo y aprendizaje

Para el conductismo el aprendizaje se concreta en la conducta “...de ahí que a menudo se le defina como un cambio más o menos permanente en la conducta que resulta del entrenamiento o la experiencia” (Henson, 2000: 197), esta concepción aísla otros factores que hacen del aprendizaje un fenómeno complejo, prescindiendo especialmente de la capacidad más evolucionada del sujeto, la capacidad intelectual o cognoscitiva, constituyendo una visión periferalista del proceso de aprendizaje.

Tres son los enfoque conductistas que explican el proceso de aprendizaje siempre como un cambio de conducta: 1) Teoría del aprendizaje por condicionamiento clásico, en la que el sujeto aprendiz asume un rol pasivo debido a que los estímulos del ambiente determinan lo que aprende; 2) Teoría del aprendizaje por condicionamiento operante, este enfoque asigna al aprendiz un rol activo al considerar que no espera pasivamente los estímulos para reaccionar frente a ellos sino que los provoca al operar en el medio, si la consecuencia de esa actividad en el medio es placentera la probabilidad de que un aprendizaje se instaure, se mantenga o se incorpore es alta debido a la gratificación lograda que se convierte en refuerzo, concepto clave de este modelo; 3) Teoría del aprendizaje social o aprendizaje por imitación, este enfoque señala que el aprendizaje se produce gracias a la presencia de un modelo a quien imitar y por la intervención de las capacidades mentales que se ponen en marcha para captar las características del modelo, como son: observación, atención, memoria y motivación, exteriorizadas en la conducta a través de la imitación o aprendizaje.

1.1.2 Teorías cognitivas y aprendizaje

En la otra orilla conceptual en referencia a las teorías conductistas se encuentran las teorías denominadas cognoscitivas, que ubican como centro del aprendizaje al trabajo mental implicando la intervención de los diferentes fenómenos psíquicos de la dimensión cognitiva como percepción, atención, memoria, pensamiento, etc., cuyo resultado es el conocimiento, es decir constituye una concepción mentalista del aprendizaje, por tanto centralista y conceptualmente opuesta al conductismo. Este interés por el trabajo de la mente se considera

que apareció por dos factores bien identificados: “visualización de la ausencia de la mente en el conductismo, como por las condiciones que crea el desarrollo de la tecnología, la informática especialmente y la lingüística.” (Ziporovich, 2010, p: 46) y las condiciones de la realidad anglosajona, en donde influyeron entre otros aportes la teoría del procesamiento de la información, el apareamiento de las computadoras, la relación mente – ordenador.

A continuación con el propósito de establecer un panorama global sobre la concepción del aprendizaje a partir de las teorías cognitivas y siguiendo a Ormrod (2005) se citan algunos supuestos comunes de ellas:

- Algunos procesos de aprendizaje pueden ser exclusivos de los seres humanos
- El centro de estudio lo constituyen los procesos cognitivos
- El objetivo de la investigación científica debe ser la observación objetiva y sistemática de la conducta humana sin embargo, es legítimo extraer inferencias de procesos mentales no observables a partir de esta conducta.
- Las personas se implican de manera activa en el proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje supone la formación de representaciones o asociaciones mentales que no se reflejan en cambios conductuales visibles.
- El conocimiento está organizado
- El aprendizaje es un proceso por el cual la nueva información se relaciona con la información que ya se conoce.(Ormrod, 2005: 203-204)

Las características enlistadas comparten las teorías denominadas cognitivas lo que significa que son varios los enfoques teóricos que pertenecen a este referente cognitivo, constituyendo la Gestalt uno de ellos y a quien se le dedica unas líneas por el aporte con innovadores conceptos y constructos teóricos para la comprensión más amplia del aprendizaje.

1.1.2.1 Aportes de la Gestalt a la comprensión del aprendizaje.

Para la Gestalt, el aprendizaje es un proceso de obtención y modificación de insights o patrones de pensamiento según lo señala Bigge (2007), constituyéndose en uno de los grandes aportes de los gestálticos, la modificación de conceptos que permitieron construir una visión diferente del aprendizaje; estas modificaciones se reflejan en los siguientes términos; persona en lugar de organismo, ambiente psicológico en lugar de medio físico o biológico, e interacción

en lugar de acción o reacción, planteando con esto, no un simple cambio de términos sino de la concepción misma del aprendizaje.

“Los psicólogos de la Gestalt destacaron la importancia de los procesos de organización para la percepción, el aprendizaje y la solución de problemas, y propusieron que las personas están predispuestas a organizar la información de manera determinada” (Ormrod, 2005, p.182).

La Gestalt impulso una comprensión compleja, integral, dinámica, holística y fenomenológica del aprendizaje, ya no sería entendido solo en términos de adaptación o de cambio de conducta según planteó el modelo conductista, sino producto de la interacción sujeto – ambiente (físico y psicológico) gracias a la intervención de la mente.

1.1.2.2 Aporte de la Teoría Cognitiva de Piaget a la comprensión del aprendizaje

Otro representante importante de la teoría cognitiva de gran trascendencia constituye Piaget para quien el aprendizaje está subordinado al nivel del desarrollo cognoscitivo del sujeto, definiéndolo como: “la formación pasiva de asociaciones” (Siegler, 2002: s/p citado por Woolfolk, 2006: 49), con esto señala que la condición previa para que se produzca el aprendizaje es que el sujeto se encuentre “listo” para aprender; es decir, que haya desarrollado previamente, algunas habilidades cognitivas que lo favorezcan, para explicar mejor se establece el siguiente ejemplo: un niño a los 12 años según las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget, ha superado el pensamiento animista (propio del pre-escolar) y esto le permite distinguir la fantasía de la realidad, para Piaget esto sucede porque la estructura cognitiva del niño de 12 años ha evolucionado y madurado con respecto al de 4 años y por tanto está listo para nuevos aprendizajes siempre y cuando estos establezcan las exigencias acorde a su nivel de maduración. Estar preparado o “listo” desde la teoría de Piaget significa que se han ampliado los esquemas mentales previos, en este sentido el aprendizaje implica el proceso de modificación de estos esquemas; por tanto son las estructuras mentales las que lo condicionan y por ello es llamado proceso secundario o adquisición no hereditaria que se logra en el intercambio con el medio; es decir constituye una construcción que surge a partir de la interacción sujeto-medio y por ello “un fenómeno incomprensible sin su vinculación a la dinámica del desarrollo interno”(Gimeno, 2005: 43).

Gimeno (2005), en su obra comprender y transformar la enseñanza, parafraseando a Piaget señala que el aprendizaje modifica las estructuras internas y a su vez esta modificación permite nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad, estableciendo desde esta perspectiva piagetiana que el aprendizaje es tanto un factor como un producto del desarrollo.

Aunque hasta el momento se ha hecho referencia al término aprendizaje en la exposición sobre la visión cognitiva resulta más apropiado desde este enfoque referirse al mismo como conocimiento, entendido como el provocador de la modificación de estructuras cognitivas, este término permite diferenciar las posturas teóricas entre conductismo y cognitivismo debido a que para la psicología cognitiva en el proceso de conocimiento se implica el trabajo mental; mientras que el proceso de aprendizaje desde el conductismo hace referencia al cambio conductual en el que no intervienen procesos mentales¹. Aunque los términos conocimiento y aprendizaje se usan muchas veces de manera indiferenciada, es importante precisarlos tal como lo realiza Ormrod (2005), en su obra aprendizaje humano al denominar a las teorías cognitivas como teorías del aprendizaje cognitivo, esta especificación permite comprender que el aporte fundamental de las teorías cognitivas y específicamente de Piaget es la comprensión de los seres humanos “como agentes totalmente implicados en la interpretación y el aprendizaje de todo lo que les rodea”(Ormrod, 2005: 188), transformando la visión pasiva del sujeto en el proceso de aprendizaje, noción generada desde el conductismo clásico.

1.1.2.3 Aportes de la Teoría Cognitiva de Vygotsky. Enfoque histórico cultural.

Vygotsky, figura fundamental del enfoque histórico cultural sobre el desarrollo cognitivo consideró que el aprendizaje puede surgir sin necesidad de que se encuentren listas las estructuras internas o procesos madurativos del desarrollo como lo sostenía Piaget, para Vygotsky “el aprendizaje organizado de manera adecuada da como resultado el desarrollo mental y pone en movimiento una variedad de procesos de desarrollo que serían imposibles separados del aprendizaje” (Vygotsky, 1978: 90, citado por Woolfolk, 2006, p.51) en esta cita es evidente la importancia que Vygotsky asigna al aprendizaje considerándolo como motor del

¹ la excepción a esta postura es la propuesta de Bandura sobre el aprendizaje social.

desarrollo cognitivo; se entiende entonces que sin aprendizaje no hay desarrollo mental y parafraseándolo se diría que: sin interacción con el otro quien a su vez posee la carga de la cultura de una sociedad no sería posible el aprendizaje; por tanto el aporte de Vygotsky fue pasar de una consideración del aprendizaje como construcción individual a una de construcción socio-cultural en la que el otro en última instancia estimula el aprendizaje.

La teoría de Vygotsky es amplia y ha cobrado vigencia especialmente en la discusión y aplicación en entornos universitarios, por ello es necesario la comprensión conceptual más cuando la presente investigación buscó identificar si se aplica el modelo del constructivismo social considerando que la Universidad Politécnica Salesiana lo ha asumido como referente epistémico para el trabajo educativo.

En este propósito de lograr una claridad conceptual sobre el aprendizaje la teoría de Vygotsky o llamada constructivismo social contribuye desde una reestructuración de este concepto al señalar que no se puede entenderlo fuera de la interacción socio-cultural constituyendo el aprendizaje el motor del desarrollo cognitivo, para verificar lo señalado se cita los puntos que Rodríguez (2006) considera que marcan la diferencia entre el constructivismo social de Vygotsky y otras visiones constructivistas especialmente de origen piagetiano en cuanto a la consideración sobre el aprendizaje.

- El aprendizaje no existe al margen de las relaciones sociales
- El aprendizaje no ocurre fuera de los límites de la zona del desarrollo próximo (ZDP)
- El aprendizaje (en un sentido restringido) y la educación (en un sentido amplio) preceden al desarrollo o conducen al desarrollo (Peres, 2006, p. 24).

Desde esta referencia se pueda identificar que para Vygotsky el aprendizaje no cumple solo un rol adaptativo sino que revela el potencial de los conocimientos o desarrollo cognitivo, siendo esta visión la que permite su aplicación al nivel de la educación superior, cuya función es construir conocimiento y superar la tendencia a la repetición del mismo; por esta razón el constructivismo social se ubica como referente epistemológico en la investigación sobre el Aprendizaje Colaborativo.

Sobre la conceptualización del “aprendizaje” con lo dicho hasta el momento, es posible identificar que no existe una sola visión teórica sobre este proceso, por ello se han tomado los

modelos más representativos en el debate educativo sobre este tema con dos finalidades: evidenciar la existencia del debate teórico sobre el aprendizaje; visualizar el fundamento teórico y epistémico del tema de investigación, posicionándose desde el constructivismo social para quien el proceso de aprendizaje implica estímulo al desarrollo cognitivo mediado por la interacción social.

A pesar de comprender el proceso de aprendizaje prioritariamente desde la propuesta Vygotskyana esta postura no impide complementarla con otras visiones para tener una dimensión amplia e integradora de los diversos aspectos que el aprendizaje pone en marcha en los sujetos, Ontoria (2005) nos aproxima a esa visión integradora al establecer que aprendizaje es “la convergencia integradora en el Yo de la dimensión cognitiva y emocional, y de la dimensión cerebral y neurológica” (Ontoria, 2005, p. 50) y a manera de complemento también de la dimensión social, cultural e histórica.

El posicionamiento desde la teoría cognitiva para entender el aprendizaje se debe a que comparte el planteamiento que en la actualidad “el cognitivismo es la perspectiva predominante para describir y explicar el aprendizaje humano” (Ormrod, 2005, p. 209) y específicamente entendiéndolo desde la epistemología del constructivismo social.

1.1.3 Aportes educativos – pedagógicos sobre el aprendizaje

Ha sido verdaderamente intensa la búsqueda de conceptualizaciones desde el campo educativo y específicamente pedagógico sobre el aprendizaje como campo puro identificando con sorpresa que la gran mayoría de autores conceptualizan en base a los aportes de las teorías psicológicas enunciadas, lo que dificulta establecer por separado desde estos dos campos la aproximación conceptual sobre el aprendizaje. A continuación algunos aportes de mayor énfasis educativo-pedagógico que psicológico.

En la siguiente cita se evidencia la comprensión del aprendizaje como un hecho integral, relacional, cultural que construye subjetividades a partir de intencionalidades pedagógicas.

Proponemos interpretar el aprendizaje como un proceso subjetivo y personal que se constituye en una historia singular, y también en el entramado de determinaciones que se originan en

distintos contextos como: histórico, político, económico, social, cultural e institucional (Ziporovich, 2010, p.64).

Resaltando el aspecto humano al considerar a los sujetos que intervienen en el proceso de aprendizaje, entendiendo entonces en el campo formal que la educación es por sobre todo un acto humano y el aprendizaje al estar inmerso en ella también lo es, por ello desde este campo de aproximación conceptual es importante considerar que “Trabajar en el aula de clase es reflexionar al mismo tiempo los aprendizajes, la relación entre los sujetos y los imperativos éticos que dicha relación impone”(Zambrano, 2009, p. 14), por tanto el aprendizaje no es un proceso exclusivamente individual sino social, producto del acto ineludible de relaciones: profesor-estudiante como contacto inicial pero que implica una serie de relaciones posteriores como estudiante – estudiante; estudiante- contexto, entre otras, por ello el campo educativo y pedagógico comprende que el aprendizaje surge como manifestación de un momento determinado de la vida, como experiencia interior y como un hecho desafiante, es decir como proceso humano que promueve el crecimiento permanente y no como un hecho impersonal que pasa de lado por los sujetos.

Para Meirieu citado en Zambrano (2009), el aprendizaje posee la capacidad de expresar la convicción pedagógica de un sujeto, lo que significa que “no hay pedagogía sino en los aprendizajes; segundo, que todo aprendizaje es en sí mismo un dispositivo pedagógico” (Zambrano, 2009, p.19), se establece así un reto no solo para el estudiante sino también para el docente quien debe elaborar estrategias que permitan la consecución del aprendizaje que Meirieu llamó educabilidad.

Desde otros aportes pedagógicos como aprendizaje “puede entenderse la capacidad de realizar una tarea- de cualquier nivel y complejidad- bajo el efecto de una interacción con el entorno” (Cerdeña, 2012, p. 25), lo que se vincula con la mirada socio-cultural de Vygotsky que denominó andamiaje.

Otra definición que amplía el concepto y cuyo valor radica en que permite entender que lo que sucede con el aprendizaje en el límite de las aulas y de la institución educativa se traslada a la propia vida sea ésta individual o social “el aprendizaje consiste en un proceso de aculturación y reaculturación” (Bruffee citado en Gonzáles, 2005, p. 25), es decir que este proceso está siempre mediado por la cultura, por la existencia de los otros, identificando como

aspecto común en los diversos aportes el proceso de interacción como base del aprendizaje, de manera que:

El aprendizaje es un proceso permanente de cambios dados en el devenir histórico, en nuestra historia individual, el aprendizaje puede ser concebido como un proceso activo, personal de construcción y reconstrucción de conocimientos, de descubrimientos del sentido personal y de la significación vital que tiene ese conocimiento (Pérez, 2007, p.13).

De lo expuesto se concluye que los aportes para lograr conceptualizar el aprendizaje desde la pedagogía son pocos y que varios de los existentes se derivan de las teorías psicológicas; Sin embargo es importante el punto de vista pedagógico ya que ha permitido identificar tres aportes claves sobre el aprendizaje; en primer lugar asumirlo como un proceso; en segundo lugar que es multireferencial como complejo producto de la relación humana; y en tercer lugar que influye en el propio desarrollo de la persona.

Es desde una visión de complejidad y de carácter constructivista que se asume el aprendizaje en este trabajo investigativo, por tanto desde el aporte pedagógico se lo entenderá como “un proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a metas, situado, colaborativo e individualmente diferente, en la construcción del conocimiento y significado” (Araoz, 2008, p. 9), esta cita permite fundamentar que el aprendizaje es un proceso social que además de favorecer la construcción del conocimiento de una disciplina también construye sentidos y vínculos siendo de fundamental importancia en este proceso el otro, quien constituye el puente en la construcción del conocimiento llamado mediador según Vygotsky; es por esta razón que en esta investigación se analiza el aporte del constructivismo social al que se lo asume como marco teórico y epistémico referencial vinculado a los nuevos derroteros planteados para la educación universitaria.

1.2 Aprendizaje colaborativo

1.2.1 El Aprendizaje Colaborativo frente al Aprendizaje Cooperativo. Una aclaración necesaria.

El Aprendizaje Colaborativo constituye un proceso de aprendizaje que es utilizado desde hace mucho tiempo en los diversos ámbitos educativos incluyendo el nivel universitario en

donde ha cobrado vigor proponiéndose con mucho énfasis; aunque existen estudios que señalan sus beneficios no son muy conocidos sus mecanismos de aplicación en el aula y las demandas que realiza tanto a estudiantes como a docentes en cuanto a modificación de sus roles para concretarse de manera efectiva.

En el ambiente educativo se escucha hablar de Aprendizaje Colaborativo y Aprendizaje Cooperativo como sinónimos, lo que se pudo evidenciar en el contexto más cercano a esta investigación en el taller de socialización de instrumentos para el rediseño de mallas realizado por la Universidad Politécnica Salesiana sede Quito en abril del 2014, en el que se manifestaba “Hacer que los estudiantes participen en el aula con trabajo cooperativo o colaborativo o como se quieran llamar, es difícil” (Taller de socialización de instrumentos para el rediseño de mallas, abril del 2014), esta expresión que deja la posibilidad de utilizar a discreción el término pone de manifiesto el desconocimiento y la necesidad de que los docentes universitarios clarifiquen estos errores conceptuales los mismos que se evidencian también en quienes gestionan la academia, así en el mismo taller indicado una de la directoras de carrera afirmaba al hablar de Aprendizaje Cooperativo y colaborativo que “no hay distinción sustancial aunque hay autores que establecen diferencias” asumiendo también la semejanza de los términos; esta dificultad también se encuentran en la bibliografía ante las diversas posturas de los autores, existiendo quienes entienden y promueven el uso indiferente de ambos conceptos tal como lo plantean Cabero (2003), Barkley (2002) (citados en Suárez (2010) e incluso se lo ha equiparado con el “aprendizaje activo” Ferruno (1998) (citado en Suárez (2010); esta similitud que Ferruno establece está basada en que todos esos aprendizajes implican ayuda mutua, asume ésta característica común de manera indiferenciada al no considerar otros aspectos que les asigna identidad propia como el tipo de ayuda o **interacción**².

Suárez (2010), en su obra cooperación social y aprendizaje hace referencia a autores como Pinilla, Tort & Gómez (2003), quienes cuestionan el uso como sinónimos de los términos cooperativo y colaborativo, incluso dentro de un mismo trabajo (p. 55), por ello es necesario insistir que requiere una delimitación conceptual e incluso metodológica desde el ámbito

² La negrilla tienen como intencionalidad entender que los aprendizajes sea colaborativo o cooperativo se desarrollan sobre la base de la acción recíproca de sus miembros y no como ayuda que denota un favor e incluso un asistencialismo pedagógico y no un compromiso educativo.

educativo y específicamente pedagógico por lo que a continuación se intenta su ubicación conceptual.

Para clarificar qué se entiende por Aprendizaje Colaborativo se establece la siguiente interrogante que la plantea Collazos (2006), en su obra -como aprovechar el Aprendizaje Colaborativo en el aula- ¿Es un método pedagógico o un proceso psicológico?, la respuesta a esta pregunta ha dado lugar a la defensa de una y otra posición por parte de varios autores, para Dill (1999), el Aprendizaje Colaborativo no es ni un mecanismo ni un método. No es un mecanismo como lo señala Dill (1999):

... los pares no aprenden por que sean dos, sino porque ellos ejecutan algunas actividades que conllevan mecanismos de aprendizaje específicos. Esto incluye las actividades y/o mecanismos ejecutados individualmente, pero además, la interacción entre las personas genera actividades adicionales (explicación, regulaciones mutuas, etc.) (Citado en Collazos, 2006, p.63).

Estas actividades individuales hacen del aprendizaje un proceso que supera el mecanismo acción-reacción y por tanto no puede ser asumido como un proceso mecánico.

Dill (1999), no lo concibe como método, debido a la baja predictibilidad de los tipos específicos de interacción, señalando que lo que se puede asegurar son las condiciones (grupos homogéneos, heterogéneos) a partir de instrucciones, en las que se puede dar la instrucción pero no la interacción misma, recordemos que el aprendizaje como acto humano debe considerar las situaciones subjetivas que pueden alterar las estrategias de aprendizaje establecidas, por lo que señala que el Aprendizaje Colaborativo “describe una situación en la cual se espera que ocurran formas particulares de interacción, que producirán mecanismos de aprendizaje, que posiblemente conduzcan al logro de un aprendizaje”(Collazos, 2009: 63), por tanto para aumentar la probabilidad de que este tipo de aprendizaje se concrete se requiere la consideración de algunos aspectos como: el hecho de que los integrantes pertenezcan al mismo nivel; estén en igualdad de condiciones para ejecutar las mismas acciones y perciban un objetivo común, planteamiento que se opone al de Suárez (2010) para quien lo que marca la diferencia entre Aprendizaje Colaborativo y Aprendizaje Colaborativo es principalmente el objetivo pedagógico.

La siguiente definición permite comprender con más claridad lo que se ha de entender por Aprendizaje Colaborativo:

El Aprendizaje Colaborativo es un proceso de construcción social en el que cada estudiante aprende más de lo que pudiera aprender por sí mismo debido a su interacción alumno-alumno. En las clases los estudiantes son “dueños” de un espacio o foro de debate entre ellos y entre estos y el profesor y viceversa (Campos, 2010, p.3).

En esta cita se destaca el potencial de la interacción que como consecuencia genera un resultado que no alcanzaría a lograr el trabajo individual pero que tampoco se lograría sin él, otro aspecto que se destaca en la cita es el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje, por tanto visto como sujeto activo – pensante que da lugar a un proceso activo e interactivo; siendo el verdadero valor de la interacción, la forma en que influye en el proceso de construcción de conocimiento y no en la frecuencia de contactos interpersonales como suele pensarse; por ello en el Aprendizaje Colaborativo cada participante toma consciencia de la responsabilidad compartida en el aprendizaje de cada uno de los involucrados en el proceso.

El Aprendizaje Colaborativo no se reduce a la sumatoria de aportes individuales, en él los sujetos cognoscentes o aprendices asumen compromisos, suman esfuerzos, habilidades, competencias y talentos mediados por la implicación que genera la meta común.

En este momento es importante abrir un espacio de análisis de tipo comparativo entre el Aprendizaje Colaborativo y el Aprendizaje Cooperativo para identificar mejor estos conceptos, así se entiende por Aprendizaje Cooperativo: “en esencia, el proceso de aprender en grupo; es decir en comunidad” (Ferreiro, 2009: 54). Esta definición permite identificar el aspecto que origina la confusión conceptual con el Aprendizaje Colaborativo pues ambos promueven la superación del trabajo exclusivamente de tipo individual planteando la construcción del conocimiento a través de la interacción; aunque no basta con estar juntos para lograr el objetivo pedagógico sino además trabajar juntos con implicaciones personales y grupales, por tanto ambos buscan superar un enfoque de aprendizaje individualista y competitivo, así como que los estudiantes se motiven al conocimiento experimentando sentimientos de pertenencia, de aceptación y de apoyo.

“El Aprendizaje Cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los otros” (Johnson, Johnson y Holubec citado en Pujolás, 2010: 75), esta cita de forma explícita señala que el

Aprendizaje Cooperativo constituye una didáctica, también confirma el criterio de que ambos implican interacción (fruto del trabajo con otros) constituyendo este aspecto la base, para unos de lo cooperativo y, para otros de lo colaborativo evidenciado en la siguiente cita:

Colaborar es trabajar con otra u otras personas. En la práctica, el Aprendizaje Colaborativo ha llegado a significar que los estudiantes trabajan por parejas o en pequeños grupos para lograr unos objetivos de aprendizaje comunes. Es aprender mediante el trabajo en grupo, en vez de hacerlo trabajando solo (Barkley, 2012: 17).

Barkley es una de las estudiosas del Aprendizaje Colaborativo en entornos universitarios y sostiene hablar de Aprendizaje Colaborativo y cooperativo es solo una cuestión de términos y no plantea diferencias, incluso expresa que “Hay otras expresiones que designan este tipo de actividad, como Aprendizaje Cooperativo, aprendizaje en equipo, aprendizaje en grupo o aprendizaje con la ayuda de compañero” (Barkley, 2012: 17).

Resulta muy interesante conocer que Bruffe (1995) establece como diferencia el tipo de contenidos a desarrollar:

El aprendizaje fundamental, el conocimiento básico, que está representado por creencias socialmente justificadas³ y bien estructuradas, como los contenidos clásicos (gramática, procedimientos matemáticos, hechos históricos, economía, técnicas, etc.) se aprenden mejor si se usan estructuras de Aprendizaje Cooperativo. Por otro lado, el conocimiento no fundamental, más analítico, divergente, problemático e incierto, que implica que los estudiantes no se restrinjan a la autoridad de una guía, puede desarrollarse mejor con una organización más autónoma, como la colaborativa” (Bruffe, 1995, citado en Suárez, 2010: 55)

La cita señala la importancia de considerar los objetivos de aprendizaje vinculados a los niveles educativos, asignándole al Aprendizaje Colaborativo el nivel que implica la interacción entre personas autónomas y auto dirigidas, que dentro de los niveles educativos correspondería al nivel universitario⁴, siempre y cuando se cumplan estas condiciones individuales: recordemos que Collazos (2009) prudentemente planteaba que la generación de aprendizajes a través del Aprendizaje Colaborativo constituye una probabilidad.

³ El autor los denomina también como aprendizaje fundacional, el mismo que supone la existencia de una realidad objetiva de la cual formamos ideas, nociones, conceptos que la describen y es función del docente lograr que sean aprehendidas para entender el mundo y conducirse en la vida, a partir de esta referencia parece ser que en el ámbito universitario aún nos empeñamos en continuar con el aprendizaje de lo fundacional.

⁴ Por lo menos eso se encuentra en el imaginario de los educadores considerando que a nivel universitario los estudiantes son adultos, jóvenes pero adultos y que han desarrollado las características psicológicas propias de ese grupo etario (una misma edad).

Lo colaborativo constituye una condición filosófica mediada por la interacción social y el desarrollo personal, mientras que la cooperación tiene más que ver con una estructura de trabajo que se orienta a lograr un objetivo concreto:

La colaboración es una filosofía de la interacción y una forma de vida personal donde los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo su aprendizaje y el resto de las habilidades y contribuciones de las otras personas, la cooperación es una estructura de interacción diseñada para facilitar la realización de un producto final específico o meta a través de trabajo conjunto en grupos (Panitz, 1997 citado por Suárez, 2010: 56).

La concepción de Suárez asigna a lo cooperativo la capacidad de permitir identificar la estructura de las relaciones que subyacen en todo grupo, mientras que el Aprendizaje Colaborativo tiene la capacidad de influir en esos procesos internos (Suarez, 2010), lo que permite concluir que el Aprendizaje Colaborativo no se limita a estructurar relaciones sino que también las potencia, las reestructura, las recrea, porque en él está implicado el desarrollo personal y no solamente el conocimiento, tal como lo plantean Panitz (2007) y Suárez (2010), al referirse al Aprendizaje Colaborativo como una forma de vida personal o filosofía de vida.

Un siguiente aspecto diferencial constituye la acción del docente o el rol que cumple en la construcción del conocimiento en el grupo de aprendizaje, siguiendo a Panitz citado por Suárez (2010), en el Aprendizaje Colaborativo y cooperativo existe diferencia en la intensidad de la acción docente constituyendo cada uno de estos aprendizajes el lado extremo del espectro enseñanza-aprendizaje, siendo el aprendizaje en el modelo cooperativo altamente estructurado por el profesor, mientras que el modelo colaborativo asigna la responsabilidad del aprendizaje principalmente al estudiante.

En cuanto a la autoridad del docente para Pujolás citado por Suárez (2010) en el modelo cooperativo el protagonismo y por tanto la autoridad asume el profesor, pues de él depende la estructuración de tareas y el diseño de actividades por él asistidas; mientras que en los procesos colaborativos existe una horizontalidad en el ejercicio de autoridad pero exige altos niveles de responsabilidad de los aprendices, lo que si bien es cierto es un valor y por tanto es positivo también puede ser una limitación para desarrollar procesos colaborativos, por tanto se ha de insistir que lo colaborativo constituye una “filosofía de acción propia de grupos más autónomos...” (Suárez, 2010, p. 57).

Una idea fuerza constituye el hecho de que el Aprendizaje Colaborativo implica acción que precede al proceso de reflexión, mientras que lo cooperativo constituye una técnica que busca promover resultados concretos en equipos que requieren mayor estímulo para interactuar, “...el Aprendizaje Cooperativo difiere del colaborativo en que, en el primero, la utilización de grupos apoya un sistema de enseñanza que mantiene las líneas tradicionales del saber y la autoridad ” (Flannery, 1994 citado en Barkley, 2012: 18).

A partir del análisis de Suárez, se comprende que el Aprendizaje Colaborativo necesariamente implica madurez y responsabilidad de estudiantes y profesores ya que se deja de lado cualquier tipo de direccionalidad externa, siendo el consenso la vía a través de la cual los estudiantes definen metas, procesos y la evaluación del aprendizaje.

Como conclusión la propuesta de Suárez que representa la concepción que asume este trabajo investigativo sobre las diferencias entre Aprendizaje Colaborativo y Aprendizaje Cooperativo, señala:

La diferencia conceptual entre Aprendizaje Cooperativo y colaborativo, lejos de ser un ejercicio lexicográfico, implica distinguir con el lenguaje dos hechos de interacción diferentes. Tanto la cooperación como la colaboración se hallan inscritas en el plano del compromiso interpersonal entre sus miembros hacia el logro de una meta global de aprendizaje, no solo como relación accidental, sino como implicancia compartida.

La investigación revela formas de separación en torno al contenido de aprendizajes que pueden trabajarse bien como cooperación o como colaboración; en ese sentido, el Aprendizaje Cooperativo es el más indicado para el desarrollo de fines curriculares.

Mientras que la colaboración admite una interacción muy particular ajustada a la dinámica interna de sus integrantes, la cooperación se apoya en estructuras de aprendizaje sugeridas por el docente o tutor.

Ambas son formas de interacción suponen grados de reciprocidad y responsabilidad con la tarea. Por un lado, la cooperación se perfila como un proceso auspiciado por el docente, mientras que la colaboración se dirige por una fuerza interna, más independiente de una orientación externa (Suárez, 2010: 58).

Como se había indicado inicialmente no es fácil establecer las diferencias debido a la diversidad conceptual que se evidencia en la bibliografía, una muestra de ello es la postura de Barkley ante el rol docente en la cual sostiene que no es la ausencia de directividad lo que los diferencia sino lo que se busca con ella, señalando que “en el Aprendizaje Colaborativo los profesores estructuran las actividades de aprendizaje intencional para los alumnos” (Barkley,

2012: 18) resaltando por tanto el factor intencional pero su aporte no ayuda a clarificar puesto que también el Aprendizaje Cooperativo en su uso pedagógico manifiesta esta intencionalidad; Sin embargo lo que parece ser más generalizado en cuanto a las diferencias es el carácter tradicional que se le asigna al Aprendizaje Cooperativo en cuanto visión educativa en el que se construye el saber según lo señala Barkley (2012) en la siguiente cita:

...que existe una forma “correcta” o, al menos, una “solución óptima”, y que distintos estudiantes tendrán conocimientos sobre diferentes aspectos de la tarea. También se da por supuesto que el profesor es experto en la asignatura, conoce las respuestas correctas y que, en último término, el grupo debe llegar a la conclusión “óptima”, “más lógica” o “correcta” (Barkley, 2012: 18).

La cita sugiere entonces que en el Aprendizaje Cooperativo los estudiantes se encargan de trabajar para beneficiar al grupo a través del acopio de sus aprendizajes, lo que puede ser entendido como una interacción sin implicación, por otro lado esta cita de ninguna manera se puede tomar como una adjetivación negativa sobre lo cooperativo en la actividad pedagógica, sino como una característica que al ser conocida y reconocida permite ser mejor aplicada según los objetivos pedagógicos de acuerdo a la población educativa a la que se ajuste mejor, con lo que se ratificaría lo planteado por Suárez (2010), quien manifiesta que el Aprendizaje Cooperativo es apropiado para los niveles escolares y de bachillerato porque se entiende que el docente en esos niveles debe ser quien asume un rol protagónico en la construcción de saberes específicos y además el proceso de madurez psicológicamente hablando se encuentra en ciernes, aspecto clave según lo analizado en líneas anteriores para la aplicación del Aprendizaje Colaborativo.

Se define por Aprendizaje Cooperativo:

...un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, en tareas generalmente académicas. Poseen un formato de antemano de modo que el profesor sabe en todo momento cuál es el siguiente paso, que varía en función del método en particular... (Malero y Fernández, 1995 citados en Suárez, 2010: 59)

Se entiende entonces que en el Aprendizaje Cooperativo el docente mantiene el protagonismo y control de las tareas.

A manera de conclusión en el siguiente cuadro se resume las principales diferencias entre Aprendizaje Colaborativo y cooperativo.

Cuadro 1. Diferencias entre Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo.

| APRENDIZAJE COLABORATIVO | APRENDIZAJE COOPERATIVO |
|---|---|
| Proceso de construcción social Objetivo de aprendizaje: Aprendizaje no fundacionales Mayor autonomía (personas auto dirigidas) Búsqueda del desarrollo personal y social Capacidad de influir en las relaciones internas de un grupo Genera interdependencia positiva Rol docente: Asigna la responsabilidad del aprendizaje al estudiante. Autoridad del docente: Genera relaciones de autoridad horizontal | Proceso de aprendizaje grupal Empleo didáctico de grupos reducidos. Objetivo de aprendizaje: Aprendizaje fundacional: clásico, estructurado y justificado socialmente Menor autonomía (personas que requieren la autoridad del docente) Búsqueda de un objetivo pedagógico concreto Permite identificar la estructura que subyacen en un grupo Los integrantes del grupo trabajan a partir de la división de tareas Rol docente: El docente estructura el aprendizaje y es responsable de él. Autoridad del docente Genera relaciones de autoridad vertical |

Fuente: Suárez (2010), Barkley (2012)

Elaborado por: Ximena Andrade

1.2.2 Hacia la comprensión del Aprendizaje Colaborativo

El Aprendizaje Colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber “...Es una pedagogía que parte de la base que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (Matthews, 1996: 101 citado en Barkley, 2012: 19).

Por tanto el Aprendizaje Colaborativo para ser llamado así, según Bruffe (1999) necesita poseer los siguientes elementos:

- Consenso a través de la colaboración en el aprendizaje
- Participación voluntaria en el proceso

- Aprendizaje no fundacional⁵: se trabajan preguntas con respuestas debatibles, que son únicas.
- Cambio en la relación profesor-estudiante: la autoridad pasa del profesor a grupos de pares y luego a comunidades de conocimiento especializado.
- Se discuten la autoridad del profesor y la validez de los contenidos, gracias al método.
- Importancia del trabajo y diálogo entre pares.

A continuación y siguiendo la propuesta de Collazos (2006) se exponen los elementos claves del Aprendizaje Colaborativo:

1. Responsabilidad individual: Todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.

2. Interdependencia positiva: Los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común.

3. Habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos.

4. Interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.

5. Proceso de grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad (Campos, 2010: 3).

El aporte de Campos radica en establecer como propio del Aprendizaje Colaborativo la “interdependencia positiva” también identificada por Collazos (2006).

Lo referido permite definir al Aprendizaje Colaborativo como una pedagogía y una didáctica adecuada para el ámbito universitario, sin anular otras posibilidades, aunque la limitación que se identifica en este tipo de aprendizaje es el hecho de que no todas las personas involucradas en el proceso de aprendizaje estarían aptas para ello, pues encontramos estudiantes psicológicamente inmaduros que no asumen responsablemente sus estudios, aquellos que no

⁵ Recordemos que para Bruffe, lo no fundacional se refiere al conocimiento que puede variar según las circunstancias históricas, sociales y económicas, por lo que la persona con sus pares elaboran constructos sociales con los que interpretan la realidad.

comparten el trabajo en grupos y que evitan precisamente las interdependencias prefiriendo acciones individuales en la construcción del conocimiento que les lleva asumir una defensa individual de sus actos; por otro lado profesores posicionados en propuestas pedagógicas tradicionales, preocupados exclusivamente de los contenidos antes que de la formación integral de los estudiantes; todo esto lleva a pensar que deben establecerse algunas circunstancias previas a su aplicación,

En el Aprendizaje Colaborativo los estudiantes obtienen éxito dado a que el proceso cognitivo ocurre durante el aprendizaje, apoyado por el diálogo, la ampliación de las capacidades conceptuales de cada estudiante y porque ocurre un alto nivel de interacción conceptual (Campos, 2010: 9).

1.2.3 El Aprendizaje Colaborativo y su justificación en el entorno universitario.

¿Qué es lo que lleva a justificar la puesta en marcha del Aprendizaje Colaborativo en el entorno universitario?, la interrogante permite indagar sobre argumentos e investigaciones que respaldan la aplicación de este tipo de aprendizaje señalando que genera mejores resultados que otros.

El nivel universitario sin lugar a dudas brinda la posibilidad de construir aprendizaje desde lo no fundacional permitiendo el cumplimiento del objetivo social que yace en la formación universitaria, para ello se debe pasar de un modelo que transmite información a uno que la procese, la construya y la contextualice, de esta manera entienda la realidad y la transforme, por ello “el nuevo régimen académico debe basar su pedagogía en la investigación, a través de la participación activa de los alumnos en un proceso socrático-mayéutico de indagación sobre la búsqueda de la verdad” (Ramírez, Senescyt, 2013), lo que implica un giro epistémico y pedagógico.

Existen investigaciones cuyos datos permiten identificar la validez de la aplicación del Aprendizaje Colaborativo en la educación superior especialmente justificado por el estudio de la influencia de los pares sobre el aprendizaje en contextos universitarios.

Acudiendo a los trabajos de Feldman y Newcomb citados por Barkley (2012) quienes sintetizaron más de 1500 estudios y los de Pascarella y Terenzini (citados en Barkley, 2012:

24) quienes continuaron y actualizaron el trabajo de los primeros, concluyeron que “los estudiantes no solo hacen avances significativos intelectuales generales, sino que cambian en un variado conjunto de valores y de dimensiones actitudinales, psicosociales y morales” (Pascarella y Terenzini, s/f citados en Barkley, 2012: 24).

Los estudios de Light (1992) realizados en base a investigaciones en Harvard sobre productividad de las interacciones determinaron que el Aprendizaje Colaborativo es positivo en la formación universitaria, Señalando Barkley (2012) dos aspectos fundamentales como positivos:

1) Lo que el aprendizaje en grupo aporta al dominio de los contenidos, al pensamiento crítico, a la resolución de problemas y a otros atributos cognitivos, y 2) lo que el aprendizaje en grupo aporta al desarrollo de las competencias interpersonales y otros factores no cognitivos valorados en las carreras profesionales y en el plano de la ciudadanía (Barkley, 2012: 25).

La cita ubica al Aprendizaje Colaborativo como un promotor de metacognición porque implica consciencia de lo que se aprende; relación con la realidad; mayor conocimiento de uno mismo y mejor ejercicio de la ciudadanía, contribuyendo a la formación integral del estudiante.

Hasta noviembre del 2003 en la base de datos bibliográfica ERIC más de 1979 de las referencias sobre el Aprendizaje Colaborativo estaban indexadas en “educación superior” y se publicaron 909 artículos, de ellos 432 se referían a títulos de Aprendizaje Colaborativo en la educación superior según refiere (Barkley, 2012).

La siguiente cita evidencia la importancia de incluir las estrategias colaborativas en la educación superior:

Los alumnos que estudian en pequeños grupos muestran, en general y en mayor medida, un superior rendimiento académico, manifiestan actitudes más favorables con respecto al aprendizaje y son más constantes en las asignaturas y programas de ciencias, matemáticas, ingeniería y tecnología que sus compañeros que reciben enseñanza tradicional (Springer y cols., 1999, citados en Barkley, 2012: 27).

La referencia expuesta permite señalar que el aprendizaje de tipo colaborativo en los entornos universitarios no solamente es posible sino necesario para aportar a la construcción de sujetos auto dirigidos, responsables y motivados al aprendizaje, siendo el deseo, la clave del aprendizaje:

La verdadera educación superior se da solo cuando se promueve el deseo, el valor y la habilidad de lograr interdependencia entre pares y en la capacidad de autogobierno del estudiante y por

ello de su compromiso y responsabilidad en el trabajo grupal en el cual el diálogo es la base para la construcción del conocimiento, la manifestación de acuerdos y la resolución de desacuerdos (González, 2005: 25).

Entonces se deduce que la educación superior tiene la oportunidad de constituir espacios democráticos al promover la construcción social del conocimiento en el que el Aprendizaje Colaborativo juega un papel importante.

Las investigaciones plantean que entre el 75% y el 86% de los estudiantes incrementaron su interés por la asignatura e incluso que el 83% y 90% afirmaron que mejoró la condición moral de la clase, así lo afirma Barkley (2012) en su obra técnicas del Aprendizaje Colaborativo, aunque estos datos no corresponden a nuestro contexto posibilita la construcción de un panorama general de los beneficios de la construcción colectiva del conocimiento.

1.3 Análisis epistémico del Aprendizaje Colaborativo.

A través de la investigación bibliográfica se identifican tres teorías claves que fundamentan teórica y epistémicamente el Aprendizaje Colaborativo y que a continuación se analiza:

1.3.1 Teoría Constructivista

Hasta el momento se ha definido y caracterizado al Aprendizaje Colaborativo, ahora es necesario abordar su fundamento epistemológico, para ello se extraen algunos aportes generales del constructivismo, pues recordemos que el Aprendizaje Colaborativo es una estrategia de construcción colectiva del conocimiento posible gracias a la acción constructora de los individuos, en este sentido se exponen conceptos y postulados de la teoría de Piaget por ser quien generó un cambio paradigmático en educación a partir de concebir al sujeto como constructor del conocimiento; posteriormente el análisis se centrará en los aportes de Vygotsky por ser el máximo representante del constructivismo social desde el enfoque socio cultural.

No existe un criterio único sobre lo que se ha de entender por constructivismo, dentro del propio campo educativo hay posiciones diversas e inacabadas, pues de forma coherente con lo que este propone está en permanente construcción porque a su vez se nutre del aporte de sujetos cognoscentes.

Aunque el constructivismo señala que es trascendente la acción del sujeto, integra además el vínculo con el ambiente planteando que “el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, es decir no se recibe pasivamente del ambiente o de otros” (Barriga, 2010:22).

El constructivismo no entiende al individuo como mero producto del ambiente o de sus disposiciones internas sino como sujeto que se construye continuamente como resultado de la interacción sujeto- ambiente lo que lleva a entender que el “conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano” (Carretero, 2009: 23).

A continuación y siguiendo a Ganem (2013), se exponen algunas características del constructivismo que permiten identificar el sustento epistémico que brinda al Aprendizaje Colaborativo:

- Posee una cualidad de compromiso personal.
- Pone en juego factores afectivos y cognitivos
- Es auto iniciado, es decir, no se basa en el currículo predeterminado sino en la autoselección de los planes de estudio.
- El aprendizaje que se produce es penetrante, pues no consiste en un simple aumento del caudal de conocimiento, sino que se enlaza con la vida misma del educando.

En esta cita se identifica que el constructivismo centra la construcción del conocimiento en la acción del sujeto por ello lo caracteriza como auto-iniciado y señala que implica a todo el sujeto, es decir el aprendizaje no constituye solamente una acción cognitiva fría sino también psicoafectiva y comportamental.

La relación constructivismo-educación plantea como referencia ineludible a Piaget quien propició un giro pedagógico al establecer que el aprendizaje es un proceso constructivo entendido desde una visión dualista ya que establece dos elementos para ello; por un lado un sujeto cognoscente; por otro una realidad o un mundo en el que se encuentra inmerso.

Para el constructivismo piagetiano la construcción del conocimiento en los sujetos se produce por la actividad que realizan, cobrando importancia la experiencia de cada sujeto en este proceso, todo esto permite caracterizar al constructivismo de Piaget como centrado en la

individualidad del sujeto pues pone énfasis en los procesos endógenos o intrapsíquicos y aunque no abandona los exógenos los considera menos determinantes.

Se puede concluir esta breve semblanza del constructivismo desde Piaget señalando que para él el desarrollo antecede al conocimiento y por tanto cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto.

La relación del constructivismo desde Piaget con el Aprendizaje Colaborativo consiste en que el sujeto cognoscente es actor en el proceso de construcción del conocimiento, es decir plantea a la actividad individual como una influencia importante para el aprendizaje, así pues el Aprendizaje Colaborativo requiere de la actividad de cada sujeto y de su contribución a los demás; sin embargo esta visión del constructivismo solo es el punto de partida para comprender la episteme del Aprendizaje Colaborativo pues es el constructivismo social el marco referencial más propicio porque permite dar el salto de una explicación individual a una de construcción social del conocimiento.

1.3.2 El Constructivismo Socio-Cultural de Vygotsky

Dentro del amplio paraguas del constructivismo es el constructivismo social que sustenta epistemológicamente la comprensión del Aprendizaje Colaborativo, objeto de esta investigación, y específicamente la teoría del constructivismo socio-cultural de Vygotsky, en esta teoría aparece como concepto clave “desarrollo cognitivo” entendido como el proceso que permite que el sujeto se apropie del bagaje socio-cultural o lo que él denominó “internalización” ubicando al sujeto desde el contexto cultural y por ello la denominación de socio-histórica, pero también porque Vygotsky concibió al hombre como ente producto de procesos sociales y culturales y no de forma aislada e individual afirmando que las actividades humanas se realizan en ambientes culturales y por lo tanto no pueden entenderse alejadas de ellos, estableciendo como postulado que las influencias culturales crean estructuras cognitivas y procesos de pensamiento en los sujetos. Consideró que “en el desarrollo cultural de un niño cada función aparece dos veces: primero a nivel social y luego a nivel individual” (Woolfolk, 2006: 45), la primera que se desarrolla en la relación con los demás la denominó “interpsicológica” y la

segunda que se da en el interior del sujeto la denominó “intrapsicológica” por esta razón Vygotsky concibió al aprendizaje como el producto de influencia recíproca entre los procesos de aprendizaje y el desarrollo del niño⁶ entendiendo que “No hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo, como tampoco hay desarrollo sin aprendizaje” (Tovar, 2001: 67), sin embargo para Vygotsky el énfasis está en el aprendizaje y plantea que éste antecede temporalmente al desarrollo señalando que ““el buen aprendizaje” es aquel que precede al desarrollo y contribuye determinantemente para potenciarlo”(Tovar, 2001: 67), queda claro desde la perspectiva socio cultural que el aprendizaje es un proceso de construcción social de fuera hacia adentro gracias al proceso de “internalización” o interiorización, considerado como el proceso que le permite al sujeto apropiarse de los productos de la cultura a través de la interacción social, constituye el paso de lo intersíquico a lo intrapsíquico (por ello de fuera hacia adentro), por tanto es un proceso de aprendizaje de carácter social que implica interacción permanente sujeto- cultura y sujeto – sujeto.

Vygotsky “sugirió que el desarrollo cognoscitivo de los niños se fomentaba mediante la interacción con las personas que son más capaces o más avanzadas en su pensamiento” (Woolfolk, 2006:46), este planteamiento da lugar al concepto central en la obra de Vygotsky denominado *mediación* y que fundamenta la comprensión del Aprendizaje Colaborativo en el sentido de que éste es un potenciador de la construcción del conocimiento en las influencias recíprocas que genera (mediación), siendo los planteamientos de Vygotsky tan amplios en su concepción como en su aplicación se intenta analizar aquellos que se relacionan con lo educativo-pedagógico y en forma específica con el enfoque del Aprendizaje Colaborativo.

Para comprender mejor el concepto de mediación antes es importante entender el valor de lo que Vygotsky denominó señales y signos, partiendo de la aceptación de los planteamientos de Pavlov, iniciador de la teoría del reflejo condicionado, quien señaló que en los procesos de condicionamiento intervienen tanto el primer sistema de señales (ausencia de palabra) como el segundo sistema de señales (asignado a la palabra), sistemas que excitan la corteza cerebral generando asociaciones, de esta manera Vygotsky consideró a “los hemisferios cerebrales

⁶ En la teoría de Vygotsky se hace referencia a niño porque fue la población donde realizó sus investigaciones y propuestas, pero se debe entender de forma genérica, haciendo referencia en esta investigación al sujeto cognoscente.

esencialmente como un *sistema de formación de señales* por las que, a través de un proceso de condicionamiento se van captando los “nexos naturales” entre los estímulos del medio a fin de responder *adecuadamente*” (Gutiérrez, 2010;93), dando lugar a una función de adaptación simple, pasiva y primaria que es lo que compartimos los humanos con los animales y por tanto corresponde al primer sistema de señales, pero al ser humano le distingue el hecho de que es capaz de añadir a estas actividades significado o función de *significación* (Gutiérrez, 2005), lo que implica “... la *construcción activa de nuevos nexos en el cerebro*, esto es , “nexos psicológicos artificiales” (Gutiérrez, 2005:93), que constituye una forma compleja de adaptación que aparece ante la necesidad de cooperación y comunicación cuya función es ser transformadora encontrándose por tanto vinculado a esta función el segundo sistema de señales, para Vygotsky estas significaciones se convierten en medios de autorregulación a partir de una actividad instrumental, que las denominó “herramientas”, entre ellas y probablemente la más significativa “el lenguaje”.

Los signos desde Vygotsky se entendería entonces como estrategias cognitivas que dirigen la actividad psíquica y regulan la conducta propia y de los otros, por ello denominados instrumentales, adquiriendo entonces lo cognitivo un carácter mediacional y funcional.

Cognición y mediación por tanto es un binomio imprescindible, así como pensamiento y lenguaje en la teoría de Vygotsky, según señala la siguiente cita:

La instrumentalización del pensamiento superior mediante signos, específicamente los verbales, clarifica la relación entre el lenguaje y el pensamiento; es decir; el habla se reconoce como un instrumento, un intermediario para el pensamiento superior. Las palabras median y complementan el pensamiento, no lo reemplazan (Patiño, 2007:55).

Para Vygotsky el aprendizaje sociocultural a partir de signos o símbolos como el lenguaje es el mediador que explica la relación dialéctica entre procesos individuales y sociales, por ello la función principal de los signos es la comunicación y de ella se deriva la interacción socio-cultural.

No resulta fácil comprender el proceso mediador sin entender el hincapié que Vygotsky hizo en las herramientas que ofrece la cultura para motivar el pensamiento sosteniendo que todos los procesos mentales de orden superior están mediados por herramientas psicológicas como los signos, símbolos y lenguaje a los que se ha hecho referencia, de esta manera aparece el

OTRO⁷ o mediador quien en la concepción de Vygotsky debe estar más capacitado que aquel que va a aprender y puede ser un adulto u otro par que cumpla la condición, de esta manera el mediador enseña dichas herramientas y los niños las internalizan, esta es la razón por lo que esta teoría afirma que el desarrollo es remolcado por el aprendizaje por tanto siempre producto de la interacción social. A decir de Ganem (2013), Vygotsky a diferencia de Piaget, consideró que el desarrollo no es un producto sino un proceso continuo desde el nacimiento hasta la muerte y que además dependiente de la interacción social; por tanto el proceso de aprendizaje conduce al desarrollo cognoscitivo.

Para Cole (1996) el valor de la mediación radica en que abre el camino para el desarrollo a una “explicación no determinista donde los mediadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos” (Daniels, 2003:31). Construyéndose de esta manera el denominado andamiaje o proceso de interacción que posibilita los saltos en el conocimiento a partir del proceso de mediación generando el desarrollo cognitivo.

El Aprendizaje Colaborativo se sustenta en procesos de mediación entre pares en el que cada integrante del proceso de aprendizaje pasa del nivel interpersonal al nivel intrapersonal o apropiación de la cultura a través de herramientas generando el desarrollo cognitivo.

Es importante en el contexto del Aprendizaje Colaborativo el rol del docente como “Mediador cognitivo” (Collazos, Guerrero y Vergara, s/f), modelando pensamientos a través de preguntas provocadoras de reflexión; promoviendo el cambio de pensamiento a través de la retroalimentación y utilizando preguntas de orden mayor.

1.3.2.1 La Zona de desarrollo proximal

Para aclarar los efectos de la mediación es necesario conocer y comprender otro concepto clave propuesto por la teoría histórica-cultural en la construcción del conocimiento denominada

⁷ Se coloca con mayúsculas para hacer notar que este término hace referencia al sujeto que promueve el andamiaje.

por Vygotsky zona de desarrollo proximal conocida como ZDP⁸⁸, sin ella no es posible la concreción del conocimiento o proceso intrapersonal.

La ZDP fue descrita por Vygotsky como:

La distancia entre el nivel de desarrollo actual determinado por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la solución de problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración con una vigilancia más experta” (Vygotsky, 1978 citado por Ganem, 2013:).

Definición que permite la distinción de un aspecto importante para el desarrollo cognitivo y en la que Vygotsky insistió tanto, **la capacidad activa del sujeto y la actividad constructora del aprendizaje**, esta capacidad en el plano educativo permite comprender que un estudiante activo (no necesariamente en la dimensión física, también en la psíquica) es capaz de generar el conocimiento en sí mismo gracias a un otro, aunque parece paradójico no lo es, para aclarar, Vygotsky señala que el potencial cognoscitivo está presente en cada sujeto a punto de brotar haciendo un símil sería como un rosal a punto de florecer o por lo menos potencialmente capaz de ello; para que este potencial cognoscitivo se dispare es imprescindible el otro quien lo desencadena favoreciendo las condiciones necesarias; entonces la ZDP construye el puente que une el espacio entre lo que el estudiante conoce y lo que es potencialmente capaz de llegar a conocer.

Es la ZDP que permite identificar el valor del mediador gracias al denominado **andamiaje** en el que “... la intervención tutorial del adulto es inversamente proporcional al nivel de competencia del niño en la tarea en cuestión” (Lucas, 2013:15). Por ello el andamiaje no requiere necesariamente asimetría entre la consideración de lo social y lo individual; sin embargo el niño o persona que desarrolla un conocimiento no solo recibe las herramientas que le proporciona la cultura sino que además las transforma y construye asignándoles “sus propias representaciones, símbolos, patrones y comprensiones”(Woolfolk, 2006: 47), entendiendo que en futuros andamiajes tienen la posibilidad de seguir reconstruyéndose lo que significa que la ZDP tiene la posibilidad de continuar ampliándose ubicando como límite por un lado lo que la

⁸⁸ En adelante se utilizará exclusivamente las siglas ZDP para referirme a la Zona de desarrollo proximal.

cultura le ofrece y por otro lo que el propio sujeto establece con su mayor o menor inquietud por ampliar sus conocimientos.

Lo expuesto permite comprender que cualquier recurso cognitivo antes de hacerse propio e individual ha surgido y se ha ido configurando previamente en la interacción social, “en la interacción “mediadora” y “significativa” con los demás” (Gutiérrez, 2005: 94).

De esta manera la teoría de Vygotsky es claramente de orientación prospectiva porque genera predicciones sobre los desarrollos futuros pues considera que toda persona siempre puede dar el salto de un nivel real a uno potencial, lo que sin duda constituye un gran aporte en lo educativo y específicamente en la comprensión del proceso enseñanza- aprendizaje, así lo explica la siguiente cita:

Como Vygotsky denunciaba, desde la perspectiva clásica, el nivel de desarrollo real determinado se considera como un límite no superable al que debe condicionarse la enseñanza; lo que se traduciría en actuaciones educativas meramente conservadoras incapaces de estimular el progreso. En este sentido, puede decirse que una educación de este tipo va por “detrás” del desarrollo. Con la nueva perspectiva la orientación que se propugna es justamente la contraria: “la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo” (Vygotsky, 1956/84, p 114 de la trad. Cast.), es decir, la que es capaz de promoverlo y dirigirlo” (Gutiérrez, 2005:102).

Por ello la ZDP no es un límite sino un continuo potencial cambiante del proceso de aprendizaje necesario para la internalización, por ello se afirma que el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje.

... el rasgo esencial del aprendizaje es que engendra el área del desarrollo potencial, o sea, que hace nacer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con los otros, que a continuación son absorbidos por el curso interno del desarrollo y se convierten en adquisiciones internas del niño” (Vygotsky, 1956/84: 115 de la trad. Cast. Citado en Gutiérrez, 2005: 112).

Es necesario entonces que el proceso educativo considere al proceso mediador como un potencial permanente de ampliación de la ZDP.

1.3.2.2 El papel del lenguaje en la teoría de Vygotsky y la relación con el Aprendizaje Colaborativo.

Al fundamentar el Aprendizaje Colaborativo se ha dicho que el diálogo es una de sus características y probablemente la más decisiva pues no se puede entender éste sin el lenguaje que en la teoría de Vygotsky constituye una herramienta cultural significativa para el desarrollo cognoscitivo, por ello a continuación se analiza algo más sobre el lenguaje.

Para Vygotsky el lenguaje “es el sistema de símbolos más importante en el equipo de herramientas, y es lo que ayuda a llenar el equipo con otras herramientas”(Woolfolk,2006:47), de esta manera el lenguaje se constituye en un dispositivo del desarrollo cognoscitivo fundamental en la teoría histórica-cultural de la cognición en la que el lenguaje por su característica humana permite que los sujetos elaboren y utilicen herramientas complementarias para la resolución de tareas “para superar la acción impulsiva, planear una solución para un problema antes de su ejecución y dominar su propia conducta ”(Vygotsky, 1978 citado por Woolfolk, 2006: 47), esta cita refleja el potencial del lenguaje ya que abarca otros productos culturales y la manera en que son entendidos y utilizados por la propia cultura por ello “los idiomas se transforman con el paso del tiempo indicando necesidad y valores culturales cambiantes” (Woolfolk, 2006: 48).

Vygotsky consideró que el papel del lenguaje era fundamental no solo como regulador de la conducta sino también como orientador del desarrollo cognoscitivo plasmado en el discurso privado o pensamiento, por ello precisamente el lenguaje privado tienen gran significación para el aprendizaje siempre desde el enfoque constructivista socio- cultural, lo que se adquiere por medio de esta herramienta (lenguaje) se torna lenguaje propio (discurso privado) o pensamiento; por tanto el aporte no consiste en que cada estudiante construya sus conocimientos para sí mismo e individualmente sino que enfatiza que este trabajo individual solo es posible por la influencia social y posteriormente estos constructos individuales vuelven al ámbito cultural, es decir en una dinámica de acción recíproca permanente.

Para el ámbito educativo el lenguaje posee un gran alcance pedagógico porque su intención principal “...es “influir” – a través de la expresión del deseo, la emoción y el pensamiento- en la actividad de los demás” (Dewey, 1998), el deseo implica también deseo de conocimiento por ello Dewey plantea que la educación debe transformar el lenguaje en una herramienta intelectual que cobra validez considerando que cumple una función de transformación, en este sentido estudiosos de la propuesta de Vygotsky como Kozulin

consideran que “las distintas formas literarias son instrumentos “culturales-psicológicos” que proporcionan el mecanismo formal para el dominio humano de los procesos psicológicos (Kozulin,2000 citado en Pizzinato,2010: 258), por tanto los significados de la cultura como el lenguaje pasan a ser fundamental en la constitución subjetiva de la persona, siguiendo el aporte de Pizzinato no solamente el lenguaje en términos generales es importante sino de forma específica la palabra tomada como unidad de análisis,

“el significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida que el pensamiento está atado a la palabra y encarnado en ella y viceversa, es un fenómeno del lenguaje sólo en la medida en que el lenguaje está atado al pensamiento e iluminado por él” (Pizzinato,2010:258).

Pizzinato (2010) expone que Vygotsky establece por tanto varios planos de análisis del pensamiento verbal, el externo o fásico, que se relaciona con lo sonoro y el plano semántico que no se queda en el significado sino que considera el sentido, estos planos funcionan como una unidad siendo el propósito del plano externo la comunicación y del interno la función intelectual, para esta investigación lo expuesto es de interés en sus relaciones con el Aprendizaje Colaborativo así como expresa la cita: “el proceso de aprendizaje rodea una apropiación activa del lenguaje de los más expertos por parte de los aprendices” (Curd-Christiansen, 2006 citada en Pizzinato, 2010: 259), esta contribución de los más expertos hacia los menos expertos es la clave del Aprendizaje Colaborativo a través del proceso de mediación en el que no solamente el docente es el mediador sino también los pares más capacitados en un área determinada, todo ello concretado a través de la apropiación del lenguaje del entorno.

Es importante identificar el valor del Aprendizaje Colaborativo aplicado al ámbito universitario y que actualmente se propone como parte de la innovación en la educación superior por considerar que permite el “paso del conocimiento personal al conocimiento grupal. La interacción dinámica entre estudiantes a través del diálogo y la discusión facilitan la transformación del conocimiento tácito y explícito” (Ruíz, 2010: 57), a este planteamiento hay que añadir que el conocimiento se construye además por el paso de lo grupal a lo individual este continuo paso del conocimiento individual al grupo en donde se potencia y luego regresa a lo individual de forma elaborada y más compleja es lo que subyace en toda estrategia de Aprendizaje Colaborativo.

1.3.3 La Teoría Sistémica. Aporte a la comprensión de lo colaborativo

La Teoría Sistémica o Teoría General de los Sistemas creada por Bertalanffy aplicada al campo educativo tienen como intencionalidad superar las visiones reduccionistas de los diversos campos del conocimiento, es decir superar el enfoque causa–efecto que es lineal y no da cuenta de la complejidad de los sistemas. Esta teoría se expone dentro del análisis del fundamento epistémico del Aprendizaje Colaborativo considerando que algunas características y principios de ella explican especialmente la importancia de lo colaborativo y sus consecuencias.

La teoría sistémica proporciona “... un poderoso enfoque para entender la realidad del sistema enfatizando las relaciones entre las partes del mismo...” (Checkland y Scholes, 1999 citados por Martínez, 2012: 45). Sostiene además que la modificación de una parte modifica al todo, relacionado con el Aprendizaje Colaborativo se refiere a que cada uno de los sujetos cognoscentes al construir el conocimiento propio o proceso intrapsíquico aporta al entorno de quien nuevamente se nutre a través del proceso intersíquico (procesos explicados desde el aporte del constructivismo social).

Otro principio de la teoría sistémica se expresa en que *el todo es más que la suma de sus partes*, señalando con esto que no se trata de un aporte sumatorio de conocimientos sino que estos se potencian a través de fuerzas sinérgicas dando lugar a nuevos conocimientos, lo que permite comprender porque el trabajo colaborativo “apoyado por el diálogo, la ampliación de las capacidades conceptuales de cada estudiante y porque ocurre un alto nivel de interacción conceptual” (Campos, 2010: 9) dando lugar a la construcción social del conocimiento.

Para Bertalanffy según cita Ibáñez (2008) en su obra las teorías del caos, la complejidad y los sistemas “un sistema es un conjunto en interrelación permanente” (Bertalanffy, 1968 citado en Paredes, 2008), parafraseando se puede decir que el Aprendizaje Colaborativo construye aprendizaje en la interrelación constante, por tanto permite explicar una de sus características como es la capacidad de generar interdependencia positiva tal como se explicó en páginas anteriores al analizarlo.

Se reconoce en el enfoque sistémico o teoría general de los sistemas una franca oposición al enfoque individualista – reduccionista, para Bunge el enfoque sistémico se consolida “como superior a sus rivales porque estos ignoran al menos uno de los cuatro elementos de análisis que el sistemismo incluye, a saber composición, entorno, estructura y mecanismo” (Ibáñez, 2008:122), de esta manera el enfoque sistémico es integral. Por último en relación con el sustento epistémico que brinda al Aprendizaje Colaborativo la teoría de los sistemas sostiene que “La unión y organización del todo generan propiedades nuevas que no poseían los componentes: *propiedades emergentes*”(Ibáñez, 2008:129), entendiéndose por propiedades emergentes a aquellas que surgen como un potencial de la interrelación siendo ausentes en la individualidad, en términos de Vygotsky se diría que son propiedades que se construyen en el denominado andamiaje dando lugar a la ampliación de la zona de desarrollo próximo.

1.3.4 Las Teorías de la Complejidad⁹. Soporte epistémico del Aprendizaje Colaborativo

El interés por investigar sobre la aplicación del Aprendizaje Colaborativo en el entorno universitario y específicamente en la formación de los filósofos partió de la identificación como problema de investigación la primacía en la estructuración y aplicación de estrategias individuales que si bien son necesarias se llega a un uso y abuso de ellas en un momento en que la Universidad Politécnica Salesiana ha optado por un modelo educativo constructivista y el mundo científico plantea la estrategia colaborativa para los procesos investigativos y la construcción del conocimiento, el mismo que debe superar la simplicidad y lo reductivo; por ello en la propuesta de Morín se encuentran algunos principios del pensamiento complejo que bien se pueden identificar como sustento epistémico de la estrategia de Aprendizaje Colaborativo así como las características que Lewin presenta sobre los sistemas complejos y que se analizan a continuación considerando como punto de partida a la construcción social del conocimiento como un proceso que búsqueda de superación de la simplicidad y descontextualización del conocimiento al ser producido desde una manera parcializada.

⁹ Se ubica como teorías a partir de la denominación que le asigna Ibáñez (2008).

Inicialmente se hace una referencia a la teoría de los sistemas complejos de Lewin quien les asigna entre otras las siguientes características:

- Numerosas partes constitutivas y una densa red de interacciones y sutiles mecanismos de retroalimentación positiva y negativa...
- Conectividad: todas las partes de un sistema complejo se afectan mutuamente aunque no tengan conexión directa.
- Auto-organización: tendencia constante para generar patrones de comportamiento global a partir de las interacciones entre sus partes constituyentes y a partir de la interacción de estos con su entorno. (Cfr. Ibáñez, 2008: 104)

Características que se pueden evidenciar en relación al Aprendizaje Colaborativo pues éste es posible gracias a las interacciones entre los sujetos cognoscentes y sus respectivas retroalimentaciones a partir del lenguaje. Recordemos además que al caracterizar al Aprendizaje Colaborativo (ver literal 1.2) se ha explicado que lo intersíquico construido por las relaciones con los otros al ser interiorizado y traducirse en intrapsíquico se apropia de los aportes de la cultura y por tanto ha sido afectado el sujeto cognoscente indirectamente por el bagaje cognoscitivo y cultural del otro.

Como se identifica, Lewin establece como característica central de los sistemas complejos a la interacción, que en el lenguaje de Vygotsky y aplicado a la comprensión del Aprendizaje Colaborativo tendría equiparación con la denominada mediación.

De Morín, figura más representativa del pensamiento complejo, se extraen los principales principios que permiten comprender el proceso de aprendizaje significativo:

Principio Sistémico u organizacional: “Relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa”(Morín, 2005:28), generándose una interdependencia por ello el Aprendizaje Colaborativo plantea en el marco de la construcción social del conocimiento que éste es el producto de la implicación de los sujetos cognoscentes pero no se limita a adjuntar el conocimiento individual, sino que en la interacción con el otro se potencia por ello el principio que sustenta el Aprendizaje Colaborativo y expresado por Morín a partir del principio sistémico es que “el todo es más que las sumas de sus partes” y que a la vez es menos que la suma de sus partes con lo que permite relacionar con la ZDP de Vygotsky en la que esta tiene la capacidad de ampliarse cada vez más según el proceso mediador que intervenga, por ello un nuevo conocimiento siempre dejará de lado algo otro que tienen el potencial de construirse en una

nueva mediación. De esta manera Morín plantea el apareamiento de lo que él denomina propiedades emergentes; es decir propiedades que no se expresarían en la individualidad siendo una construcción del todo.

Principio Hologramático: “se refiere a cierto isomorfismo o identidad estructural entre las partes y el todo” (Ibañez, Las teorías del caos, la complejidad y los sistemas, 2008: 106), dicho de otro modo, la parte está en el todo y el todo está en la parte, Morín (2005) explica este principio indicando que cada individuo lleva la presencia de la sociedad de la que formamos parte. “La sociedad está en nosotros por medio del lenguaje, la cultura, sus reglamentos, normas, etc.” (Morín,2005:28) , esta tendencia hologramática del pensamiento complejo se vincula claramente con la teoría socio constructivista de Vygotsky cuando plantea que cada individuo es el producto de la cultura e identifica el acto cognoscente como el producto construido gracias al lenguaje, por tanto estas teorías proporcionan fundamentos para comprender la construcción del conocimiento a través de estrategias de Aprendizaje Colaborativo.

Principio de Retroactividad: plantea la ruptura de la linealidad causa-efecto situando el pensamiento complejo en una visión de circularidad en la que el efecto actúa sobre la causa y la causa retro actúa sobre el efecto, según Morín esta circularidad propicia la autonomía del sistema. De aquí surge el valor de la retroalimentación como fuente de la autoproduktividad en este sentido las estrategias de Aprendizaje Colaborativo tienen valor a partir de la capacidad de problematizar, debatir, dialogar, en una continua retroalimentación de los actores inmersos en el proceso de aprendizaje lo que se vincula con lo señalado por Campos en relación al Aprendizaje Colaborativo ”...En las clases los estudiantes son “dueños” de un espacio o foro de debate entre ellos y entre estos y el profesor y viceversa”(Campos,2010:3).

Principio Dialógico: este principio establece que los opuestos no necesariamente se excluyen sino se complementan. “Este principio ayuda a pensar en lógicas que se complementan y se excluyen, dentro de un mismo espacio mental” (Morín,2005:31), lo que permite comprender en los procesos de educación superior la importancia del debate y la problematización como referentes de la construcción de nuevos conocimientos, no se trata de pensar igual sino de construir en la diversidad.

Principio De reintroducción del sujeto epistémico en el objeto de conocimiento:

“según este principio, el sujeto cognoscente no “refleja” la realidad: la traduce en un determinado lenguaje simbólico” (Ibáñez, 2008:107), como se identifica el lenguaje es fundamental en la construcción del conocimiento del cual el sujeto cognoscente es protagonista porque como refiere Morín es un sujeto que busca, conoce y piensa y se forma parte de la realidad que trata de conocer.

Principio de autonomía-dependencia: Este principio establece que la autonomía solo se logra en la dependencia aunque parezca paradójico; siendo equiparable al planteamiento del constructivismo social, marco referencial del Aprendizaje Colaborativo, que manifiesta que solo en la relación con los otros y a partir del lenguaje de los otros se construye el desarrollo cognitivo de cada sujeto; sin el otro no hay mediación y sin mediación no hay salto en el conocimiento.

A partir de la exposición de los principales postulados del pensamiento complejo y el análisis comparativo realizado en relación al constructivismo social se encuentra en este paradigma aplicado a la educación un soporte epistémico del Aprendizaje Colaborativo.

CAPÍTULO II

MARCO CONTEXTUAL

La presente investigación se realizó en la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana por lo que a continuación se exponen los datos que permiten contextualizar el surgimiento y los objetivos de ésta carrera.

Se empezará por ubicar el macro contexto del cual proviene; es decir la Comunidad Salesiana de la que se exponen algunos datos históricos breves que permitan comprender el surgimiento, la misión y visión a la que responde la Universidad Politécnica Salesiana como una obra de la Congregación y, dentro de ella ubicar a la Carrera de Filosofía y Pedagogía; posteriormente se presentan datos que contribuyen al conocimiento de la identidad de la carrera en mención.

2.1 Contexto histórico de la Universidad Politécnica Salesiana¹⁰.

Para conocer el desarrollo histórico de la Universidad Politécnica Salesiana y la ubicación de la carrera de filosofía dentro de ella, es importante remitirse a la historicidad de la Congregación Salesiana en el Ecuador su evolución y aportes en el campo educativo.

2.1.1 Comunidad Salesiana y Universidad Politécnica Salesiana

Los datos que se indican a continuación contribuyen a ubicar el contexto en el que surge la Congregación Salesiana y a partir de ella el nacimiento de la Universidad Politécnica Salesiana. En el documento del Proyecto Institucional y que por muchos años se lo conoció como Carta de Navegación se establece que “La Sociedad Salesiana es una institución religiosa, fundada por Don Bosco en 1859 para apoyar a la Iglesia Católica, en su afán de dar solución cristiana a los problemas de la sociedad moderna” (Carta de navegación UPS, 2004). En

¹⁰ UPS

relación con el Ecuador es en enero de 1888 que se ubica la fecha de llegada de los salesianos quienes desde el inicio de su misión en el Ecuador y por su carisma se han orientado al campo educativo asumiendo inicialmente “el Protectorado Católico de Artes y Oficios de Quito” (Carta de navegación, 2004) con la intención de contribuir con educación técnica que permita en corto tiempo contar con mano de obra que aporte al desarrollo de la sociedad, siendo su objetivo prioritario la educación de la juventud.

Las obras educativas salesianas son múltiples y dan cuenta de la gran experiencia de la Congregación en el campo educativo y que paulatinamente fueron configurando el nacimiento de la Universidad Politécnica Salesiana, entre ellas y de forma bastante resumida se citan las siguientes obras:

Riobamba (1891), Escuela Primaria, Talleres y Oratorio Festivo.

Guayaquil (1911), Colegio Cristóbal Colón para la formación humanística de la juventud guayaquileña.

Cuenca (1926), primera Escuela Agropecuaria que se convirtiera en el Colegio Agronómico Salesiano y la Casa de Formación de Salesianos.

1936, el Instituto Cornelio Merchán de Artes y Oficios, en la parroquia María Auxiliadora que en 1946 se transformará en el Colegio Técnico Salesiano y finalmente Instituto Tecnológico Superior Salesiano en 1977, siendo este el pilar que dio origen a la Universidad Politécnica Salesiana en 1994 (Cfr. Carta de navegación, 2004) .

Siendo la preocupación constante de la Congregación Salesiana la educación de la juventud, la UPS se crea considerando dos aspectos fundamentales: por un lado la visualización de la congregación sobre la necesidad de continuar acompañando a los jóvenes desde la evangelización incluso posterior a la etapa de la adolescencia; por otro lado ofrecer a los jóvenes en situaciones de desventaja el acceso a la educación superior, por ello establece que “En el centro de la gestión gravita la opción preferencial de la UPS por la juventud de sectores populares y de los pueblos indígenas y afroecuatorianos” (Informe del Rector, 2013: 6).

Actualmente la Universidad Politécnica Salesiana pertenece a las IUS¹¹ que son concebidas tal como lo exponen sus documentos:

¹¹ Las IUS son instituciones de estudios superiores de inspiración cristiana con carácter católico e índole salesiana. (Documento de las IUS) www.ups.edu.ec – Normativa.

...como una unidad académica formada por docentes, estudiantes y personal de gestión que de forma rigurosa, crítica y propositiva promueve el desarrollo de la persona humana y del patrimonio cultural de la sociedad, mediante la investigación, la docencia, la formación superior continua y los diversos servicios ofrecidos a la comunidad local, nacional e internacional (Don Pascual Chávez, 2003).

En base a lo que las IUS establecen, en sus 20 años de existencia la UPS ha conseguido ubicarse como una universidad de carácter humanista, centrada en la persona y en su contexto más específico que constituye el estudiante, opción que define a la UPS y que se expresa en los objetivos sobre productos innovadores para el mejoramiento académico:

Reflexionar con los docentes de la UPS la nueva propuesta de pasar de un enfoque centrado en la enseñanza a un modelo pedagógico, donde el protagonismo de la educación está en el estudiante (Memorias VIII encuentro de planificación y evaluación, 2010: 17).

Esta propuesta que responde al estilo salesiano o **“donbosquiano”** (Salas, 2009: 5), sustentado en el denominado sistema preventivo que promulga la familiaridad y formación de buenos cristianos y honrados ciudadanos, por ello se define como una universidad de “inspiración cristiana, con carácter católico e índole salesiana” (IUS, 2003:14 citado en el documento Modelo Educativo de la Universidad Politécnica Salesiana, 2014) y que además se expresa en la misión de la UPS como se cita a continuación:

2.1.2 Misión de la Universidad Politécnica Salesiana

La UPS se plantea como misión la formación integral de los jóvenes; por un lado en el aspecto académico y por otro como personas capaces de responder al mejoramiento de la sociedad por ello la formación de honrados ciudadanos, a continuación la misión tal cual la UPS la plantea:

La Universidad Politécnica Salesiana es una institución de educación superior humanística y politécnica, de inspiración cristiana con carácter católico e índole salesiana; dirigida de manera preferencial a jóvenes de los sectores populares; busca formar "honrados ciudadanos y buenos cristianos", con capacidad académica e investigativa que contribuyan al desarrollo sostenible local y nacional. (Página web UPS: www.ups.edu.ec)

Por tanto la misión establecida por la Universidad Salesiana propende a la formación de seres humanos éticos, íntegros, vinculados con su realidad capaz de asumir compromisos personales y sociales.

1.3 Visión de la Universidad Politécnica Salesiana

La Universidad Politécnica Salesiana tiene como Visión:

Ser una institución de educación superior de referencia en la búsqueda de la verdad y el desarrollo de la cultura, de la investigación científica y tecnológica; reconocida socialmente por su calidad académica, Responsabilidad Social Universitaria y por su capacidad de incidencia en lo intercultural. (www.ups.edu.ec)

Un plus que sin duda posee la UPS es su orientación social, por ello los proyectos de vinculación con la colectividad poseen esa prioridad al brindar una formación científica, humana y cristiana constituyendo un aporte para la transformación de la sociedad.

2.1.4 La Universidad Politécnica Salesiana y su sustento pedagógico y epistemológico

Para alcanzar la visión y misión, la UPS ha definido su modelo educativo institucional con el soporte de la “pedagogía crítica, el constructivismo y el Aprendizaje Cooperativo” (Documento Modelo Educativo de la Politécnica Salesiana, s/f: 3). En el contexto del constructivismo la UPS ha optado por el constructivismo social como modelo pedagógico considerándolo “un referente fundamental en la universidad”(Documento Modelo Educativo de la Politécnica Salesiana, s/f: 5), porque considera que el aprendizaje es producido en la interacción con los otros y por tanto una construcción social y no un mero producto individual; este presupuesto epistémico se fundamenta en la teoría histórica-cultural de Vygotsky; sin embargo el sustento pedagógico de la UPS integra además las visiones constructivistas de Ausubel con el denominado “aprendizaje significativo” y Novak con su propuesta de “aprender a aprender” según lo establece el Modelo Educativo de la UPS.

El posicionamiento pedagógico asumido da cuenta de la intencionalidad de la UPS de superar visiones mecanicistas, individualistas y de asimilación acrítica de contenidos para conseguir una formación integral de los sujetos en su proceso de aprendizaje.

2.1.5 Concepción metodológica de la UPS

En los documentos institucionales se propone que la metodología para lograr los objetivos pedagógicos institucionales constituye “la mediación cultural” (Carta de Navegación, 2004: 52) porque estimula la construcción de aprendizajes significativos y se asume la metodología de Aprendizaje Cooperativo definiéndolo como el trabajo conjunto que tiene como fundamento el socio-constructivismo al que se lo conceptualiza como “el trabajo colectivo, recíproco y redistributivo (minga) realizado como un “nosotros” en el que cada uno tiene un rol específico” (Narváez, Padilla & Villagómez, 2011 citados en el Documento Modelo Educativo de la Politécnica Salesiana).

Como se puede identificar lo cooperativo se encuentra asumido institucionalmente pero se requiere que se refleje en el quehacer cotidiano del docente de tal manera que exista coherencia entre las políticas institucionales, el trabajo en el aula y los objetivos institucionales, más cuando como parte de la transformación que está viviendo la educación superior en el Ecuador se propone en cuanto a la organización del aprendizaje la puesta en marcha de:

“b.- actividades de Aprendizaje Colaborativo.- Comprende el trabajo de grupos de estudiantes en interacción permanente, con el profesor, incluyendo las tutorías. Están orientadas al desarrollo de la investigación para el aprendizaje y al despliegue de experiencias colectivas en proyectos referidos a temáticas específicas de la profesión...” (Art. II, Capítulo 15 del Reglamento de Régimen Académico (2010), Art. II, Capítulo 15: 10)

Por tanto la construcción del conocimiento en base a la metodología de Aprendizaje Colaborativo ya no es una elección sino un mandato dentro del proceso de la construcción de aprendizaje.

2.2 Carrera de Filosofía y Pedagogía.

2.2.1 Contexto histórico

La Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana fue creada para dar respuesta a las necesidades intelectuales de los jóvenes en formación religiosa salesiana, pero para llegar a establecerse como carrera ha tenido que recorrer un interesante

trayecto que no refleja solamente el paso del tiempo sino modificaciones epistémicas, conceptuales y curriculares.

Según reseña el Proyecto de creación de la Escuela Salesiana de Filosofía y Pedagogía, documento que reposa en los archivos de la actual Carrera de Filosofía y Pedagogía, ésta hunde sus raíces en lo que fue el “Estudiantado Filosófico Salesiano” creado en 1953, para en 1960 elevarse a la categoría de Instituto Superior de Filosofía y Pedagogía (ISS)¹². En 1968 el Instituto se afilia a la PUCE¹³ y en 1994 año en que se crea la UPS “... El Instituto se convierte en la base para la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación” (Informe Vicerrectorado, 2003-2006: 21).

A partir de su creación y por dos ocasiones la Carrera de Filosofía y Pedagogía ha modificado su propuesta curricular; una en el año 1998 y la segunda en el 2003 con el propósito de mejorar la propuesta académica siendo en la segunda modificación que se logra “una propuesta más afinada en filosofía y pedagogía mencionando el “Eje filosofía de la educación” (Informe Vicerrectorado, 2003-2006: 21), como el punto de arribo de las diferentes áreas de estudio que constituye su esquema curricular” y siendo actualmente un referente en este campo de la filosofía de la educación.

Actualmente y ante las normativas de los organismos de control de la educación superior del Ecuador, la Carrera de Filosofía y Pedagogía se encuentra realizando el estudio y generando la propuesta de la nueva malla curricular en sintonía con el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan de Buen Vivir.

Lo que es importante reconocer es que la carrera ha logrado un posicionamiento en la formación filosófica tanto hacia dentro como hacia fuera de la UPS e incluso en el contexto internacional a través de la difusión de Sophia (revista de filosofía de la educación de publicación semestral) y porque “La presencia de la escuela de filosofía y pedagogía invita a las ciencias humanas a no sacrificarse a los enfoques positivistas de la ciencia y a tener y

¹³ Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

proyectar una visión integral con un fondo humanista” ((Documento presentación Carrera de Filosofía archivo Dirección de Carrera, 2003) para la formación integral de los sujetos.

2.2.2 Objetivo general

La Carrera de Filosofía y Pedagogía se ha planteado como objetivo:

Ofrecer al futuro profesional una formación, científica y pedagógica que lo cualifique para su ejercicio filosófico-educativo para el campo escolar, investigativo y educativo (Proyecto académico de la Carrera: 2003).

2.2.3 Ubicación

La Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana, está ubicada en la Sede Quito, Campus “El Girón” EN LA Av. 12 de octubre 24-22 y Wilson.

2.2.4 Modalidad de estudios

La Carrera de Filosofía y Pedagogía imparte sus estudios en modalidad presencial con apoyo de ambientes virtuales de aprendizaje.

2.2.5 Autoridades

Rector de la UPS: P. Javier Herrán

Vicerrector General: Dr. Edgar Loyola

Vicerrector Académico: Lcdo. Fernando Pesántez

Vicerrectora Sede Quito: Mstr. Viviana Montalvo

Director de Carrera: P. Rómulo Sanmartín García

2.2.6 Población estudiantil

2.2.6.1 Características de los estudiantes

Los estudiantes de la Carrera de Filosofía y Pedagogía en su mayoría son jóvenes en formación para la vida religiosa que pertenecen a diversas comunidades, paulatinamente ha ido creciendo su población estudiantil con jóvenes seculares que encuentran en la carrera una oferta académica que les permite vincularse al campo laboral.

Parece ser que un importante número de estudiantes ingresan a la carrera por dos razones específicas; por un lado por ser requisito en la formación religiosa por tanto no constituye, al menos no inicialmente, una opción personal ; por otro por el vínculo con el campo pedagógico que ofrece en su formación profesional lo que ha permitido ampliar el campo laborales; sin embargo aunque un número de estudiantes ingresan de forma “accidental” se evidencia que “se logran resultados sorprendentes de modo que al segundo nivel están con una mentalidad de filosofía y pedagogía” (Informe Vicerrectorado, 2003-2006: 23), logrando los estudiantes durante su formación desarrollar un pensamiento crítico de la educación y consolidarse profesionalmente. (Informe Vicerrectorado, 2003-2006).

Los estudiantes de la Carrera de Filosofía provienen de diversos bachilleratos incluso de carácter técnico, especialmente quienes pertenecen a comunidades religiosas a pesar de ello la mentalidad filosófica se va estructurando a medida que transcurre su formación profesional.

2.2.6.2 Condición socio-económica de los estudiantes

Según el reporte emitido por el Departamento de Bienestar Estudiantil un gran porcentaje de los estudiantes corresponden a medianas y bajas condiciones socioeconómicas, la mayoría de ellos pertenecen a comunidades religiosas mayoritariamente masculinas quienes asumen el costo de los estudios, razón por la cual en la medida en que clarifican su opción de

vida algunos se retiran de los estudios y se ven imposibilitados económicamente para continuar, los datos emitidos por el Departamento de Bienestar Estudiantil obtenidos a través de la ficha socio-económica que todo estudiante está obligado a llenar, señalan que entre el 65% y 66% de los estudiantes pertenecen a la condición de medianos recursos, sin existir estudiantes de nivel de pobreza, como tampoco del nivel de altos recursos.

La UPS, para conocer el nivel socio-económico establece la categorización por quintiles, ubicándose los estudiantes de la Carrera de Filosofía según se indica en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Categorización por quintiles de los estudiantes de la Carrera de Filosofía y Pedagogía –período académico 42¹⁴

| PERIODO 2013-2013 | NÚMERO DE ESTUDIANTES | PORCENTAJE |
|----------------------|--------------------------|------------|
| Quintil 1 | 0 | 0% |
| Quintil 2 | 18 | 30% |
| Quintil 3 | 40 | 66% |
| Quintil 4 | 3 | 5% |
| Quintil 5 | 0 | 0% |

Fuente: Bienestar estudiantil UPS-Q

Elaborado por: Ximena Andrade.

¹⁴ Corresponde al período febrero 2013 a julio 2013

Cuadro 3. Categorización por quintiles de los estudiantes de filosofía -período 43

| PERIODO 2013-2014 | Número de estudiantes | Porcentaje | Indicador |
|-------------------|-----------------------|------------|---------------------------|
| Quintil 1 | 0 | 0% | Pobreza |
| Quintil 2 | 25 | 30% | Bajos recursos económicos |
| Quintil 3 | 53 | 65% | Medianos recursos |
| Quintil 4 | 4 | 5% | Recursos medios Altos |
| Quintil 5 | 0 | 0% | Altos recursos |

Fuente: Bienestar estudiantil UPS-Q

Elaborado por: Ximena Andrade.

2.2.6.3. Número de Estudiantes

Según datos del Sistema Nacional de Gestión de la UPS (SNA), la población estudiantil en la carrera en promedio es de 71 estudiantes, el siguiente cuadro permite identificar el número de estudiantes por niveles.

Cuadro 4. Número de estudiantes por niveles. Períodos 42 y 43

| PERÍODO | NIVELES | NÚMERO DE ESTUDIANTES |
|---------------------|---------|-----------------------|
| N°. 42 2013-2014 | Primero | 1 |
| | Segundo | 26 |
| | Cuarto | 16 |
| | Sexto | 12 |
| | Octavo | 6 |
| | TOTAL | 61 |
| N°. 43 2014-2014 | Primero | 36 |
| | Tercero | 24 |
| | Quinto | 14 |
| | Séptimo | 8 |
| | TOTAL | 82 |

Fuente: SNA

Elaborado por: Ximena Andrade.

La mayoría de estudiantes corresponden a la población masculina como se observa en el siguiente cuadro en el que se sintetizan los datos proporcionados por el SNA:

Cuadro 5. Porcentaje de estudiantes por género en la Carrera de Filosofía -período 42.

| Período N° 42 2013-2013 | Hombres | | Mujeres | |
|-------------------------|---------|------------|---------|------------|
| | Número | Porcentaje | Número | Porcentaje |
| | 45 | 73,77 % | 16 | 26,23% |

Fuente: SNA

Elaborado por: Ximena Andrade.

Cuadro 6. Porcentaje de estudiantes por género de la Carrera de Filosofía-período 43.

| Período N° 43 2013-2014 | Hombres | | Mujeres | |
|-------------------------|---------|------------|---------|------------|
| | Número | Porcentaje | Número | Porcentaje |
| | 60 | 73,17% | 22 | 26,83% |

Fuente: SNA

Elaborado por: Ximena Andrade

2.2.6.7. Planta docente

En el siguiente cuadro se resume las características de la planta docente según los datos obtenidos de los archivos de la Carrera de Filosofía correspondiente al período- 43 (2013-2013)

Cuadro 7. Características de la planta docente

| Número de docentes | Titulación | | N°. Docentes de asignaturas filosóficas | Docentes de asignaturas pedagógicas | Docentes de asignaturas psicológicas | Docentes de otras asignaturas (sociología, formación humana y pastoral |
|--------------------|--------------|--------------|---|-------------------------------------|--------------------------------------|--|
| | Tercer nivel | Cuarto nivel | | | | |
| 22 | 6 | 16 | 6 | 7 | 4 | 5 |

Fuente: SNA y Archivos Carrera de Filosofía y Pedagogía

Elaborado por: Ximena Andrade

A través de la revisión de archivos de la Carrera de Filosofía y Pedagogía se pudo identificar que los docentes poseen heterogeneidad con respecto a su título de tercer nivel, por

lo que se evidencian los siguientes campos: pedagógico, teológico, filosófico y lenguas; los docentes con título de cuarto nivel mayoritariamente son en el campo de la educación y cuenta la carrera con una docente con titulación de doctorado de cuarto nivel en el campo filosófico.

De esta manera se ha presentado una visión contextual de la Carrera de Filosofía y Pedagogía lugar en el que se realizó la investigación.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se indican aspectos metodológicos que permiten ubicar el modelo investigativo, las técnicas, objetivos y preguntas que orientaron la investigación; posteriormente se presentan, analizan e interpretan los datos de la investigación.

3.1 Modelo de investigación

La investigación se enmarca en el modelo cualitativo debido a que indaga la realidad, la interpreta y da significado a lo expuesto por los agentes involucrados en ella, su intención fue conocer la manera en que los sujetos inmersos en el proceso educativo de formación superior en filosofía desarrollan estrategias de Aprendizaje Colaborativo sustentado en la teoría del constructivismo social.

En el marco de la investigación cualitativa, el estudio es descriptivo, correlacional y explicativo. Debido a que se orientó a conocer la relación existente entre la formación profesional en filosofía; la aplicación del constructivismo social concretado en el Aprendizaje Colaborativo y la explicación de sus vinculaciones y repercusiones.

3.2 Técnicas de recolección de datos

Las técnicas que se utilizaron en la recolección de datos y construcción del diagnóstico de la realidad fueron:

3.2.1 Técnicas de investigación documental - bibliográfica.

Para lo cual se acudió a fuentes impresas y virtuales como textos, artículos científicos y revistas para profundizar en enfoques, teorías y conceptualizaciones que sustentan el análisis.

3.2.2 Grupo focal.

Se acudió a esta técnica cualitativa porque se caracteriza en indagar opiniones y actitudes sobre un objeto de estudio. Se realizó con un grupo de docentes de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana sede Quito para establecer un diagnóstico sobre la aplicación de recursos didácticos y el nivel de fundamentación teórica que poseen sobre el objeto de investigación; todo ello, vinculado al Aprendizaje Colaborativo. Otro grupo focal se realizó con los estudiantes de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la UPS-Q para contrastar datos obtenidos desde los docentes.

Se eligió la técnica de grupo focal porque además de permitir recopilar las principales ideas de los integrantes a través del diálogo, permite identificar las reacciones, gestos y actitudes que expresan frente al tema de investigación, lo que contribuyó a la realización de interpretaciones más amplias.

3.2.3 Encuesta.

Se estableció la realización de la encuesta porque constituye una técnica de recolección de datos flexible, que economiza tiempo y permite obtener datos directamente de los sujetos involucrados en la investigación para contrastar con otras fuentes.

3.2.4 Análisis de documentos.

Se obtuvieron datos de los ambientes virtuales de aprendizaje en los que se apoya didácticamente el proceso educativo en la Carrera de Filosofía y Pedagogía como política institucional.

3.3 Objetivo general

Analizar las razones por las que se minimiza la aplicación de estrategias de Aprendizaje Colaborativo como instrumento para la construcción social del conocimiento en el quehacer docente de la carrera de filosofía.

3.4. Preguntas de Investigación

Las preguntas que orientaron la investigación fueron:

- ✓ ¿Por qué los docentes de la carrera de filosofía tienen como prioridad la inclusión de estrategias de aprendizaje individual y omiten integrar estrategias de Aprendizaje Colaborativo en su quehacer docente, tanto en el aula como en los ambientes virtuales de aprendizaje?
- ✓ ¿Cómo es comprendido y asumido por los docentes de la carrera el Aprendizaje Colaborativo en su quehacer en el aula y en los ambientes virtuales de aprendizaje?
- ✓ ¿Qué dificultades encuentran los docentes en la aplicación del Aprendizaje Colaborativo?

3.5 Hipótesis

Las estrategias de Aprendizaje Colaborativo serán incorporadas por los docentes cuando las fundamenten teórica y metodológicamente.

3.6 Presentación y análisis de datos

3.6.1 Grupo focal

La obtención de información en los grupos focales se logró a través de las preguntas que son analizadas más adelante y que se las formuló para provocar la expresión de ideas, reflexiones, posturas; sin embargo fueron introducidas en el diálogo fluido y no como la aplicación de un cuestionario.

3.6.1.1 Análisis de resultados de la recolección de datos a través del grupo focal de docentes.

El grupo lo conformaron 6 docentes de la Carrera de Filosofía y Pedagogía, considerando como criterio de selección la multidisciplinariedad, lo integraron docentes de diversas áreas del conocimiento que se relacionan con la malla académica de la Carrera y principalmente con los siguientes ejes: filosófico, pedagógico y psicológico.

Las principales ideas emitidas en el diálogo con los grupos focales se las presenta de manera parafraseada y en algunos casos de forma textual por la importancia de lo manifestado, a partir de ello se realiza el análisis e interpretación de datos.

Los objetivos que se plantearon lograr a través del diálogo con el grupo focal de docentes fueron:

1. Identificar las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los docentes en el aula y los motivos por los que las promueven.

2.- Conocer si existe en los docentes claridad conceptual, fundamentación teórica y epistémica sobre el Aprendizaje Colaborativo e identificar si la ausencia de un referente teórico y epistémico limita la aplicación de estrategias de Aprendizaje Colaborativo en el aula.

El análisis que se presenta a continuación del grupo focal de docente parte de interrogantes que se las planteó para suscitar el diálogo.

Interrogante uno: ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que más utilizan para el desarrollo de las clases en el aula?

Las estrategias que se identificaron como las de mayor utilización fueron:

- El trabajo grupal en el que se realiza lectura de textos, lluvia de ideas, síntesis, el docente comenta las ideas y devuelve elaborado a los estudiantes (Bolaños, 2013).
- La clase magistral (Ortiz, 2013; Vásquez, 2013 & Reyes, 2013).
- Las exposiciones individuales

- Elaboración de organizadores gráficos que luego son expuestos (Villamar, 2013).
- “La lectura individual en el estudio de la filosofía es lo más importante, especialmente de los textos clásicos, creo que incluso llegamos a ser obsesivos por la lectura.”(Reyes, 2013).

De lo expuesto se puede inferir que el perfil profesional del docente influye en la elección de la estrategia de aprendizaje, encontrándose que mayoritariamente acuden a la clase magistral aunque algunos combinan con trabajos grupales.

Interrogante dos: ¿De todas las estrategias que se han indicado, cuál considera es la más utilizada por ustedes en el aula y por qué?

Las estrategias identificadas como más utilizadas fueron:

- La clase magistral fue la respuesta emitida por la mayoría de los docentes.
- Los trabajos colaborativos a través de grupos (Ortiz, 2013).

De las respuestas emitidas mayoritariamente se identifica que la clase magistral es la estrategia más utilizada.

Interrogante tres: ¿Cuáles estrategias de aprendizaje sugieren ustedes para lograr la construcción significativa del conocimiento?

Las sugerencias manifestadas fueron:

- “La tutoría, porque siendo posible no es practicada en la universidad salesiana, la atención a los estudiantes en la salesiana no se utiliza como complemento en el proceso de aprendizaje” (Bolaños, 2013).
- Los jóvenes aprenden mejor con estrategias multimediales, como video y audio, pero los docentes no están preparados porque existe una ruptura generacional “ellos son imagen y nosotros texto” (Reyes, 2013).
- El trabajo en grupos.

Sobre esta inquietud los docentes en el diálogo expusieron variadas alternativas todas ellas centradas en el estudiante como: tutoría, videos, trabajo en grupos.

Interrogante cuatro: ¿Les es familiar la estrategia de Aprendizaje Colaborativo?

En cuanto a la familiaridad con la estrategia expresaron:

- Sí, para mí es familiar porque la práctica me ha obligado a investigar (Bolaños, 2013).
- Conozco que es una estrategia que dinamiza la clase y en la que los estudiantes son protagonistas en la construcción conjunta del conocimiento, se involucran más, aunque el defecto que tiene es que no se avanza en contenidos, es un proceso lento. (Bolaños, 2013)
- Si, lo conocí con el DIDUPS¹⁵ lo que ayudó a comprender el proceso pedagógico a través de Aprendizaje Cooperativo pero en el plano conceptual porque en la praxis es difícil ejecutarla (Reyes, 2013).

Se puede identificar que todos los estudiantes señalan que la estrategia de Aprendizaje Colaborativo no es desconocida para ellos.

Interrogante cinco: ¿A qué denominan Aprendizaje Colaborativo?

Las respuestas más frecuentes fueron:

- Actividad a través de la cual los estudiantes de manera conjunta estudian un tema, hacen un análisis y logran conclusiones con la guía del profesor (Bolaños, 2013).
- “Es un método que permite un crecimiento conjunto en la construcción del conocimiento” (Reyes,2013).
- “Es aquella estrategia que distribuye actividades y responsabilidades a cada miembro de un grupo” (Ortiz, 2013).

¹⁵ En el año 2009 se impartió a los docentes de la UPS un curso de didáctica a través de la plataforma virtual denominado DIDUPS.

- Es una estrategia grupal que promueve mayor libertad y el desarrollo de habilidades y destrezas.

Las manifestaciones de los docentes permiten identificar que no existen criterios comunes sobre lo que le identifica al Aprendizaje Colaborativo

Interrogante seis: ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que usted propone en el AVAC?¹⁶

Las estrategias manifestadas fueron las siguientes:

- “El foro, se lo planifica por lo menos una vez al semestre, pero lo colaborativo representa solo un 20% porque no es posible y el 80% se utiliza para subir trabajos individuales, realizar indicaciones, colocar material de lectura” (Bolaños, 2013).
- El AVAC es subutilizado pedagógicamente, se usa para envío de tareas. (Padilla, 2013).

De forma mayoritaria los docentes consideraron que se utiliza para actividades individuales como entrega de tareas.

Interrogante siete: ¿Considera que la planta docente de la Carrera de Filosofía aplican estrategias de Aprendizaje Colaborativo?

Las consideraciones manifestadas fueron:

- “No se aplican las estrategias colaborativas, porque quienes enseñamos filosofía somos expositivos, probablemente el 70% de nuestro trabajo es expositivo” (Bolaños, 2013).
- No debido a que no hemos desarrollado habilidades colaborativas.
- No, fue la respuesta mayoritaria.
- Si, “en mis clases no podría trabajar solo con la estrategia expositiva, siento que necesito otro tipo de actividad y trabajo mucho desde lo grupal” (Ortiz, 2013).

¹⁶ Ambiente Virtual de Aprendizaje Cooperativo, constituye un recurso didáctico de apoyo al aprendizaje para la modalidad presencial.

Las opiniones emitidas permiten identificar que el Aprendizaje Colaborativo no es una estrategia que el docente elige con frecuencia para trabajar en el aula.

Interrogante Ocho: ¿Cuáles serían las limitaciones para la utilización de estrategias de Aprendizaje Colaborativo?

Las limitaciones expresadas fueron:

- “La concepción que la filosofía se basa en la “enseñanza” se considera por tanto que los conocimientos los posee exclusivamente el docente” (Bolaños, 2013).
- La ausencia de capacitación sobre estrategias de enseñanza de la filosofía.
- “La propia naturaleza de las asignaturas filosóficas constituyen una limitación debido a que son abstractas, teóricas y menos relacionadas con la praxis, esto ligado a la percepción de que es el docente quien piensa y educa; aunque en la actualidad se está reformulando y se exige que se adopten nuevas propuestas como el uso de la tecnología” (Reyes, 2013)
- “La principal limitación es generacional, los docentes no poseemos las destrezas colaborativas incorporadas, pues somos individuos formados desde y en lo magistral”.
- El tiempo porque las estrategias colaborativas requieren mucho más tiempo. (Reyes, 2013)
- “Aunque en la UPS existe la posibilidad de integrar actividades colaborativas por la opción pedagógica de la institución no es fácil en la práctica porque nos hemos formado desde el estudio puro” (Reyes, 2013).
- La resistencia de nuestra generación a lo digital.
- “La visión conductista que aún predomina en la educación.” (Vásquez, 2013).
- La desacreditación que los profesores formados en la pedagogía tradicional realizan sobre la aplicación de estrategias colaborativas se debe a que han sido vistas como algo poco serio para la academia.

De lo expuesto se deduce que entre las principales limitaciones se encuentra la dificultad para modificar el paradigma tradicional instaurado en la mayoría de los profesores a pesar de

que consideran una buena opción lo colaborativo. Otros límites se refieren a que las estrategias colaborativas muchas veces son desacreditadas.

Interrogante nueve: ¿Se torna necesario el uso de estrategias de Aprendizaje Colaborativo en su gestión de la construcción del conocimiento?

Las principales consideraciones de los docentes fueron:

- “Sí, es necesario el uso de estrategias colaborativas, considerando que al continuar produciendo individualmente permaneceremos retrasados en la producción de conocimiento” (Reyes, 2013) .
- “Sí es necesario porque de esa manera nos adecuamos a las exigencias pedagógicas o andragógicas. Pues el contexto epistemológico actual lo exige” (Bolaños, 2013).
- “Sí es necesario pero siempre debe ser evaluado de lo contrario las estrategias innovadoras corren el riesgo de ser desacreditadas” (Reyes, 2013).
- “¡Sí es necesario porque el conocimiento colaborativo se construye democráticamente y esto fomenta actitudes democrática en los estudiantes” (Vásquez, 2013).

De manera unánime los docentes consideran necesario integrar estrategias colaborativas aunque en el diálogo se expresaba que no poseen las habilidades necesarias para aplicarlo.

3.6.1.2 Análisis de datos recopilados a través de los grupos focales de estudiantes

Se establecieron 3 grupos focales de entre 8 y 9 integrantes de forma aleatoria, participaron estudiantes que cursaban los respectivos niveles ofertados por la carrera en el período de investigación, estos niveles fueron: segundo; cuarto; sexto y octavo correspondientes al período de marzo 2013 a julio 2013, la agrupación por niveles respondía al criterio de homogeneidad en el nivel de estudios y por tanto de experiencias en el aula, conformándose de la siguiente manera:

Primer grupo focal constituido por 8 estudiantes de segundo nivel.

Segundo grupo focal constituido por 8 estudiantes de cuarto nivel.

Tercer grupo focal constituido por 9 estudiantes de sexto y cuarto nivel.

Los objetivos que se plantearon lograr a través del diálogo con el grupo focal de docentes fueron:

1.- Identificar desde la óptica estudiantil el tipo de estrategias de aprendizaje predominantemente utilizada por los docentes en el aula para la construcción de los diversos conocimientos.

2. Conocer la definición y el imaginario que poseen los estudiantes sobre Aprendizaje Colaborativo y su posición frente a él.

3. Explorar la percepción estudiantil sobre la formación teórica y epistémica que poseen los docentes sobre el Aprendizaje Colaborativo.

A continuación se presentan las principales opiniones de los estudiantes que conformaron los grupos focales, por su valor interpretativo se presenta de forma separada a cada grupo focal establecido. Las ideas expresadas por los participantes se las expone también de forma parafraseada y otras de manera textual se ha colocado los nombres y se omiten sus apellidos para mantener cierto nivel de reserva solicitado por algunos estudiantes.

Interrogante uno: ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula por parte de los docentes?

Las estrategias identificadas fueron:

G. F. Segundo nivel.

- La exposición del profesor utilizando PowerPoint.
- Trabajo grupal. “los docentes no se dan cuenta pero los trabajos en grupo realmente se hace individual dividiendo los temas porque es más fácil para los estudiantes, en tiempo y porque no hay desacuerdos en el planteamiento de conclusiones”.
- La investigación individual y grupal.

- Lecturas individuales y posterior socialización en el aula.
- Ensayos individuales.

G.F. Cuarto nivel.

- Exposiciones grupales.
- La clase magistral
- Trabajo cooperativo, en estos trabajos se obtienen ideas en grupo y luego se exponen.
- Conversación guiada, expresada en los debates.
- Exposición del profesor con uso del PowerPoint.

G.F. Sexto y octavo nivel.

- La mayoría de estudiantes señalan a la clase magistral como la estrategia utilizada por los profesores, manifestando “incluso al inicio de la carrera hemos vivido la experiencia del dictado” (Mario, 2013)
- Otros estudiantes aclaran que se usa la exposición pero con el apoyo del PowerPoint sin embargo indican “esto no aporta al aprendizaje porque los docentes no colocan su valor añadido, se limitan a leer textualmente” (Luis, 2013).
- Existe abuso del PowerPoint.
- Señalan los participantes que existen docentes que utilizan como estrategia de aprendizaje la pregunta expresando inconformidad con ella porque aclaran que “los profesores a través de preguntas tratan de sacar de los estudiantes conceptos y teorías y lo que los estudiantes expresamos hacen válido, lo aceptan y no generar ningún aporte debido a que el docente no lleva preparado el tema de clase” (Luis,2013).
- El uso de videos, consideraron que es un recurso más interesante porque causa novedad y el ambiente se transforma positivamente.
- Los trabajos individuales
- Estrategias individuales como ensayo, investigaciones, exposiciones. Son pocas las actividades en grupo.

- Entre los comentarios realizados en el diálogo se expresó que “la clase magistral se usa casi exclusivamente porque es más fácil y constituye una salida para el profesor que no se preocupa de planificar y preparar sus clases” (Alexis, 2013).

Lo expuesto por los estudiantes permite identificar que los docentes acuden principalmente a estrategias de tipo individual y combinan en ocasiones con trabajo grupal o recursos audiovisuales pero son cuestionados por los estudiantes por ser mal aplicados.

Interrogante dos: De todas las estrategias indicadas: ¿cuál es la más utilizada?

Las estrategias que se manifestaron en cada grupo focal se colocan a continuación en orden del pronunciamiento mayoritario, señalando que la estrategia más utilizada es:

G. F. Segundo nivel.

- La mayoría de participantes identificaron a la clase magistral con utilización de PowerPoint como la estrategia más utilizada, pero indicando que se hace mal uso de este soporte tecnológico debido a que el docente se limita a leer las diapositivas sin ampliar o explicar el tema.
- Los trabajos individuales
- Señalaron los participantes que otra opción son las exposiciones de grupo, pero manifestaron que les resulta aburrido ya que no entienden las explicaciones de los compañeros porque no domina los temas y los profesores no los explican.
- G.F. Cuarto nivel:
- La clase magistral, siendo ésta una respuesta consensuada.

G. F. sexto y octavo nivel.

- La clase magistral
- Estrategias individuales como elaboración de ensayos, investigaciones y exposiciones, las actividades en grupo son mínimas.
- En las materias filosóficas “es full lectura” (Luis, 2013).

Se identifica con claridad que la estrategia de aprendizaje más utilizada es la clase magistral y las actividades de trabajo académico de tipo individual.

Interrogante tres: ¿Cuáles estrategias de aprendizaje sugieren para lograr la construcción significativa del conocimiento?

Las sugerencias emitidas fueron:

G. F. Segundo nivel.

- “El trabajo en grupo, pero refieren que evidencian en los docentes desconocimiento sobre cómo hacerlo y no se realiza con objetivos de aprendizaje claros” (Dalís, 2013).
- La consideración de los conocimientos previos del estudiante.
- Estrategias basadas en el diálogo, como los foros.
- Estrategias colaborativas, el argumento para esta propuesta fue que: “permiten integrar a todos los estudiantes y causa motivación, pero esto a varios profesores no les importa” (Dalís).
- La explicación del docente en la clase magistral.

G. F. Cuarto nivel.

- La primera estrategia debe ser la clase magistral, “porque esta estrategia está acorde con la formación de filósofos y porque es el docente quien posee la visión global de los temas” (Jeiner, 2013) (Marcos, 2013).
- La lectura pero guiada por el docente.

G. F. Sexto y octavo nivel.

- El uso del método analógico porque permite que se conecte la teoría con la realidad.
- El método investigativo durante todo el semestre porque fortalece más los conocimientos.
- Estrategias centradas en el diálogo y en el debate.
- El trabajo en grupo pero bien estructurado por parte de los profesores, de lo contrario los estudiantes terminamos dividiéndonos tareas y luego integramos pero no hay

construcción grupal. “solamente una profesora de pedagogía lo hacía bien y nos hacía amar la clase” (Luis, 2013).

- El trabajo en grupo. “Es beneficioso cuando todos colaboran, de lo contrario existe decepción y eso sucede porque los docentes en ocasiones dejan trabajos para realizarlos en grupo en la clase y se van, por tanto sin acompañamiento no se cumplen los objetivos, ¡es un desastre!” (Jaqueline, 2013).
- Para el aprendizaje de las materias filosóficas es importante el uso de la clase magistral y mucha lectura.

En cuanto a las estrategias sugeridas las respuestas fueron variadas pero en el diálogo primó como opción la clase magistral especialmente direccionada al aprendizaje de la filosofía, aunque un buen número de estudiantes consideraron que el trabajo en grupos es una opción adecuada siempre y cuando se estructure adecuadamente.

Interrogante cuatro: ¿Qué conocen sobre la estrategia de Aprendizaje Colaborativo?

Expresaron las siguientes reflexiones:

G.F. Segundo nivel.

- Casi nada
- Sé que ayuda a ser menos individuales, más solidarios, no competitivos. “en el ambiente universitario se dice eso pero no se la aplica” (Dalís, 2013)
- Es el trabajo cooperativo, es decir el que identifica que no todos los estudiantes tienen las mismas habilidades y se busca el aporte de otros siendo el profesor parte del grupo.

G. F. cuarto nivel

- No es muy conocido y no se aplica.
- Es el que genera un conocimiento con ayuda de los compañeros.
- Es lo mismo que el cooperativo en donde todos se ayudan.

G. F. Sexto y octavo nivel.

- Sí hemos escuchado, sabemos que es positivo en el aula porque genera más interés.

- “Es el aprendizaje en grupo que implica lecturas con la presencia del docente quien debe controlar el trabajo aunque es mucho mejor cuando el docente propone un problema a resolver.” (Luis, 2013), (Alexis, 2013) (Marlon, 2013).
- Es la estrategia en la que todos tienen un rol y todos trabajan.
- Es una estrategia divertida porque los estudiantes “sentimos que estamos siendo parte del aprendizaje.” (Mario, 2013)

Por lo manifestado por los estudiantes de todos los niveles y salvo pocas excepciones se evidencia que existe un desconocimiento de lo que es la estrategia de Aprendizaje Colaborativo.

Interrogante cinco: ¿Cómo definen al Aprendizaje Colaborativo?

Las principales definiciones fueron:

G. F. Segundo nivel

- Es el aprendizaje que busca resolver problemas, estudiar casos, “pero en la universidad la gente no está interesada en compartir y colaborar”(Dalís,2013).
- “Es el trabajo que se aplica en empresas no aplicable a los estudios en la universidad porque el trabajo en grupo es considerado exclusivamente para obtener una nota y no por compartir un mismo ideal como lo hace una empresa” (Mateo, 2013).

G. F. cuarto nivel

- Es la estrategia que busca la ayuda mutua para aprender.

G. F. Sexto y octavo nivel.

- Es el trabajo en grupo en el que todos aportan y son protagonistas, no se busca competir sino alcanzar un producto bien logrado mirando a un mismo objetivo.
- Es construir conocimiento con el esfuerzo de todos los implicados en un trabajo.
- Es el trabajo en relación con los otros en el que el estudiante se compromete y aporta a los demás.

Se puede inferir de lo manifestado que no existe claridad conceptual sobre el Aprendizaje Colaborativo existiendo en muy pocos estudiantes una concepción más cercana a lo que implica el Aprendizaje Colaborativo pero no total.

Interrogante seis: ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan los docentes en el AVAC?

Las estrategias identificadas fueron:

G.F. Segundo nivel

- Desarrollo de tareas individuales
- Envío de tareas.

G. F. cuarto nivel

- Envío de tareas individuales “por tanto no se usa con estrategias ni colaborativas ni cooperativas”. (Carlos.2013).
- Ocasionalmente para tareas grupales, “cada integrante realiza individualmente su parte y luego se integra y se envía” (Jeiner, 2013)

G. F. sexto y octavo nivel.

- Tareas individuales.
- Foros no colaborativos, “porque cada uno participa las veces que establece el profesor y concluye, ni siquiera el docente participa en el proceso del foro ni realiza conclusiones, se limita solamente a calificar” (Luis, 2013).
- Los foros, pero manifestaron que “solamente una profesora de filosofía lo hace bien porque solicita la retroalimentación entre los participantes” (Miguel, 2013).
- Ninguna, consideran que el estudiante no tiene opción para realizar actividad colaborativa siendo en muchas ocasiones negativo el uso del AVAC porque genera competencia individual especialmente cuando “el profesor coloca comentarios y notas que todos pueden ver, no son discretos y afecta a los estudiantes” (Mario, 2013).

- Ninguna, porque algunos docentes no manejan el AVAC.
- “El Facebook es más colaborativo” porque realmente nos comunicamos entre estudiantes” (Luis, 2013)

Se identificó con claridad que en el AVAC se planifican actividades individuales especialmente relacionadas con envío de tareas.

Interrogante siete: ¿Consideran que los docentes de la carrera de filosofía aplican estrategias de Aprendizaje Colaborativo en el aula?

Las consideraciones emitidas fueron:

G.F. segundo nivel:

- Probablemente sí.
- No, plantean esta respuesta considerando que el docente se asume dueño del conocimiento y cree que todo lo hace bien por lo que sienten que la relación con los docentes es vertical y eso impide lo colaborativo.
- La siguiente cita explica porque consideran que no es aplicada, “escuche que el trabajo colaborativo en esta universidad se lo está aplicando para mejorar el rendimiento, eso me dijo mi hermana que también estudia en la salesiana, ella siempre habla que se busca lo colaborativo pero; creo que solo en cierta parte es positivo porque por ejemplo a mí me incomoda trabajar en grupo” (Gabriela, 2013).

G. F. Cuarto nivel.

- No, “porque los estudiantes no deseamos trabajos en grupo, en este sentido expresan que este tipo de estrategias perjudica las notas de cada persona”
- No, probablemente porque los docentes no evidencian una necesidad de hacerlo al no ser trascendente para el estudio, especialmente para las investigaciones.

G. F. Sexto y octavo nivel.

- No, por lo menos no todos. (Jeiner, 2013).
- No, la mayoría usan la clase magistral

- No, la mayoría de docentes son tradicionales.

De lo expuesto se puede deducir que los estudiantes consideran que los docentes no acuden a estrategias colaborativas para la construcción del conocimiento.

Interrogante ocho: ¿Qué limitaciones identifican para que el Aprendizaje Colaborativo sea aplicado por los docentes?

Las limitaciones expresadas fueron:

G.F. segundo nivel:

- La actitud y percepción del docente de que lo sabe todo.
- La resistencia de los propios estudiantes que no están de acuerdo en realizar trabajos en grupo.
- La falta de interés de los profesores “...por contribuir al desarrollo de habilidades individuales de los estudiantes” (Dalís, 2013).

G.F. Cuarto nivel

- No es necesario.
- No, porque se arriesga las notas en el trabajo grupal.
- La falta de involucramiento de los docentes para producir el conocimiento con apoyos mutuos, se limitan a dar instrucciones.
- Considerar que la construcción social del conocimiento aunque es importante no es irremplazable ni trascendente.

G. F. sexto y octavo nivel.

- La formación de los docentes, algunos son “muy enciclopedistas y rígidos” (Alexis, 2013).
- La dificultad para que los docentes cambien el paradigma tradicional.
- El desconocimiento que poseen los docentes sobre el trabajo colaborativo y cooperativo.
- El miedo de los docentes al cambio “si yo fuera docente me daría miedo” (Miguel, 2013).

- La resistencia al cambio de los propios estudiantes porque “ya estamos acostumbrados a trabajar de forma individual y “así cada uno defiende lo suyo” (Luis, 2013).
- La falta de motivación al cambio, “si los docentes construyeran en los estudiantes esta motivación y aplicaran adecuadamente las técnicas se daría el cambio” (Jaqueline, 2013).
- El riesgo de que se abuse de la estrategia colaborativa como hoy se abusa de la individual.
- Consideran que la planta docente es ya conocida y no sería fácil admitir el cambio, lo que si se podría con nuevos profesores.
- La falta de actualización en el campo educativo por parte de los docentes.

Se pudo identificar que las limitaciones principales se deben por un lado a la formación del docente prioritariamente en un paradigma tradicional y por otro en los estudiantes se encuentra fuertemente incorporadas las actitudes competitivas y por ello cada uno buscar defender su nota.

Interrogante nueve: ¿Consideran necesario el uso de la estrategia de Aprendizaje Colaborativo en la Carrera de Filosofía y Pedagogía?

Las principales reflexiones fueron:

G.F. Segundo nivel

- Es necesario un balance y se debe combinar estrategias.
- La filosofía requiere exigencia del docente y si la clase magistral ayuda en este aspecto debe hacerse.
- No, “porque es necesario considerar que la universidad es educación para adultos, por tanto lo importante es que el profesor sea atractivo y genera atención con su clase magistral”.(Xavier, 2013).
- Probablemente permite conocer otros puntos de vista pero no es necesario para aprender lo fundamental del conocimiento.

G.F. Cuarto nivel

- No, porque los estudiantes no estamos acostumbrados a ello y trabajaríamos mal de otra manera.
- No, esta respuesta la sustentan en la probabilidad de que generaría menos aprendizaje al dividir el trabajo entre los integrantes de un grupo.
- No, “porque trabajar en grupo limita la libertad y responsabilidad individual” (Jeiner, 2013).
- No, “porque aprender colaborativamente perjudica a la obtención de buenas notas”
- No, “porque la mejor estrategia de aprendizaje es que los docentes expliquen bien los temas en su clase.” (Jeiner, 2013)

G.F. sexto y octavo nivel

- No como una estrategia permanente, porque el cambio sería muy drástico.
- No para aplicarlo con todos los estudiantes, “porque no todos los docentes poseen carisma para ello, de esta forma hay docentes que desde la clase magistral generan interés y motivación para aprender y es interesante escucharlos, por ello quien hace bien lo magistral ¡que lo haga!” (Luis, 2013).
- Los estudiantes consideraron que las estrategias de Aprendizaje Colaborativo serían útiles para las asignaturas pedagógicas, psicológicas y de formación humana pero no apropiada para las asignaturas filosóficas.

Sorprendentemente la respuesta mayoritaria fue que no es necesario y consideraron que especialmente para el estudio de la filosofía no es aplicable anquen dejaron abierta la posibilidad para el estudio de asignaturas no filosóficas.

3.7 Interpretación de datos de grupos focales

La interpretación de datos se realiza considerando las variables que tuvieron mayor impacto y propiciaron una amplia discusión al interno de los grupos focales y que a partir del análisis expuesto se agrupan en las siguientes: Estrategia de aprendizaje que prioriza el docente en el aula; estrategia de aprendizaje que prioriza el docente en el AVAC; manejo conceptual de los docentes sobre el Aprendizaje Colaborativo; alcances y límites del

Aprendizaje Colaborativo y criterios sobre la necesidad de aplicación en la Carrera de Filosofía y Pedagogía sobre Aprendizaje Colaborativo.

3.7.1 Estrategia de aprendizaje que prioriza el docente en el aula.

De la indagación a través de los grupos focales se puede señalar que existe un acuerdo en relación a la identificación de la clase magistral como principal estrategia de aprendizaje utilizada en el aula, aunque en ocasiones matizada por recursos audiovisuales e intervenciones de los estudiantes a través de exposiciones grupales.

“Considero que para las asignaturas que no son filosóficas existe mayor apertura en la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje, pero en la filosofía lo que prevalece definitivamente es la clase es la clase magistral” (Bolaños, 2013).

“Los docentes de filosofía utilizamos técnicas muy clásicas como la clase magistral, por lo menos en las asignaturas filosóficas, ¡por eso me cuesta trabajar las materias de seminario! porque son menos magistrales” (Reyes, 2013).

“Lo más común es la exposición magistral, al inicio de la carrera incluso nos hacían dictado y se priorizaba la memorización” (Mario, 2013).

3.7.2 Estrategia de aprendizaje que prefiere el docente en el AVAC

Se identificó con claridad que tanto los docentes como los estudiantes hacen uso del AVAC para actividades individual, especialmente para envío de tareas o lecturas de documentos, incluso algunos estudiantes mostraron en sus gestos y diálogo inconformidad por la poca importancia que los docentes le dan a la utilización de este recurso, por otro lado un docente se mostró indiferente ante la exigencia institucional de utilizarlo.

“A veces se usa para foros pero ni son frecuentes ni son bien estructurados” (Alexis, 2013).

“No hay estrategias de aprendizaje, se usa para enviar trabajos y recibir notas” (Miguel, 2013).

“No utilizo el AVAC, porque considero que los docentes no somos nativos digitales mientras que los estudiantes saben más que nosotros en cuanto a tecnología, además considero que el AVAC es más un soporte administrativo que pedagógico.” (Reyes, 2013)

3.7.3 Manejo conceptual sobre el Aprendizaje Colaborativo

La mayoría de docentes participantes no poseen claridad conceptual y epistémica sobre el Aprendizaje Colaborativo, creen saberlo pero no hay claridad en el manejo conceptual y esto es percibido por los estudiantes quienes categóricamente manifestaron que los docentes requieren actualizaciones pedagógicas; el hecho de que un gran número de estudiantes no presenten claridad conceptual y no logren describirlo adecuadamente puede interpretarse como resultado de que no lo experimentan.

“Sé que ayuda a ser menos individuales, más solidarios, no competitivos. “Eso escuche en la universidad pero no lo he experimentado” (Dalís, 2013).

“No tengo claro qué es lo colaborativo y qué es lo cooperativo, lo que tengo claro es que las destrezas colaborativas si se debe estimular en los estudiantes” (Reyes, 2013)

3.7.4 Alcances y límites del Aprendizaje Colaborativo

Entre los alcances expresados se identifica que el Aprendizaje Colaborativo es concebida como una estrategia que promueve la inclusión, siendo esta una mirada tanto de docentes como de estudiantes e incluso la adjetivan de positiva al considerar que promueven las habilidades

individuales y disminuyen las carencias personales para el aprendizaje pero paradójicamente y a pesar de que la consideran válida sostienen que no es útil en la formación filosófica aunque si es positiva para otras áreas del conocimiento.

Los docentes identifican como oportunidad la construcción social del conocimiento y por tanto asumen el Aprendizaje Colaborativo como una estrategia democrática; pero la reflexión más permanente es la necesidad de asumirlo para no quedar relegados ante las exigencias educativas actuales a nivel mundial, lo que es identificado como una oportunidad.

En cuanto a los límites parece ser que existe mayor acuerdo y son más las coincidencias de los grupos focales; las limitaciones expresadas son tanto de orden personal como pedagógicas, señalando que limita las libertades personales y perjudica en los puntajes; la presencia del miedo al cambio y la falta de actualización pedagógica en los docentes; las resistencias paradigmáticas tanto en docentes como en estudiantes; la mayoría de estudiantes fueron enfáticos al expresar que las estrategias de Aprendizaje Colaborativo no son aplicables a la formación filosófica.

“Nos adecuamos a las exigencias pedagógicas o andragógicas, pues el contexto epistemológico actual lo exige” (Bolaños, 2013).

“...eso dijo mi hermana que está en la Universidad Salesiana, ella siempre habla de que en la salesiana se busca lo colaborativo, pero creo que solo en cierta parte es positivo porque por ejemplo para mí es incómodo trabajar en grupo” (Rebeca, 2013).

“Hay miedo en cambiar, por ejemplo a mí, si fuera profesor me daría miedo” (Miguel, 2013).

3.7.5 Necesidad del Aprendizaje Colaborativo

Las coincidencias entre los grupos focales de docentes y estudiantes son mínimas sobre si es necesario o no incorporar en la carrera de filosofía las estrategias de Aprendizaje Colaborativo, los docentes unánimemente plantean que es necesario, aunque uno de ellos no se compromete a aplicarlo porque considera que posee incorporado un paradigma tradicional pero

no niega que es necesario, otros docentes consideran que aunque de forma esporádica si lo aplican; pero la postura de la mayoría de estudiantes exponen, incluso con gestos de convicción, es que NO es necesario para el estudio de la filosofía aunque en otras áreas del conocimiento si es posible, sus argumentos se basan en que es más “seria” académicamente la modalidad magistral y sobre todo permite aprovechar los conocimientos de los docentes.

“Los profesores de filosofía deberían hablar toda la hora de clase para nosotros extraer y aprovechar mejor sus conocimientos” (Luis, 2013).

“la mejor estrategia de aprendizaje es que los docentes expliquen bien los temas en clase” (Miguel, 2013).

“... los docentes no poseemos las destrezas colaborativas incorporadas, pues somos individuos formados desde y en lo magistral” (Reyes, 2013).

“Si, es importante introducir estrategias colaborativas en la enseñanza de la filosofía, porque es necesario considerar que el conocimiento a nivel mundial ya es colaborativo ¡ya es! y por tanto no podemos seguir descontextualizados. ” (Reyes, 2013)

“Si es necesario y en mis clases las integro aunque no siempre” (Vásquez, 2013).

3.8 Conclusiones sobre los datos de grupos focales

- Los docentes utilizan con bastante frecuencia y de forma prioritaria las estrategias de aprendizaje individual en el aula
- Los docentes realizan actividades grupales que no alcanzan el nivel colaborativo quedándose en la realización de actividades paralelas dentro de un grupo de estudiantes.
- Los docentes consideran conocer el Aprendizaje Colaborativo pero no existe claridad conceptual.
- El ambiente virtual de Aprendizaje Cooperativo es utilizado mayoritariamente para envío de tareas e información del docente; por tanto no hay en el AVAC una aplicación del Aprendizaje Colaborativo que caracterice a los docentes de la carrera de filosofía.

- La utilización esporádica del Aprendizaje Colaborativo en el aula es diseñado de forma mayoritaria por docentes que no pertenecen al campo del conocimiento filosófico.
- Son los docentes de formación pedagógica quienes en su quehacer en el aula promueven con más frecuencia las estrategias colaborativas.
- El imaginario que poseen los docentes sobre la necesidad de aplicar estrategias de Aprendizaje Colaborativo no coincide con el imaginario de los estudiantes, en este sentido los docentes consideran necesaria la aplicación de estrategias colaborativas y la mayoría de estudiantes consideran que no es necesario aplicarlas especialmente en las asignaturas filosóficas.

3.9 Análisis e interpretación de encuestas

Para lograr la contrastación y relación de los datos obtenidos a través de grupos focales se aplicó sendas encuestas a docentes y estudiantes y se las analizan a continuación. En este análisis se presenta cada pregunta de la encuesta con los porcentajes respectivos e interpretación correspondiente.

3.9.1 Encuestas a estudiantes

Número de estudiantes encuestados: Cuarenta y tres (43)

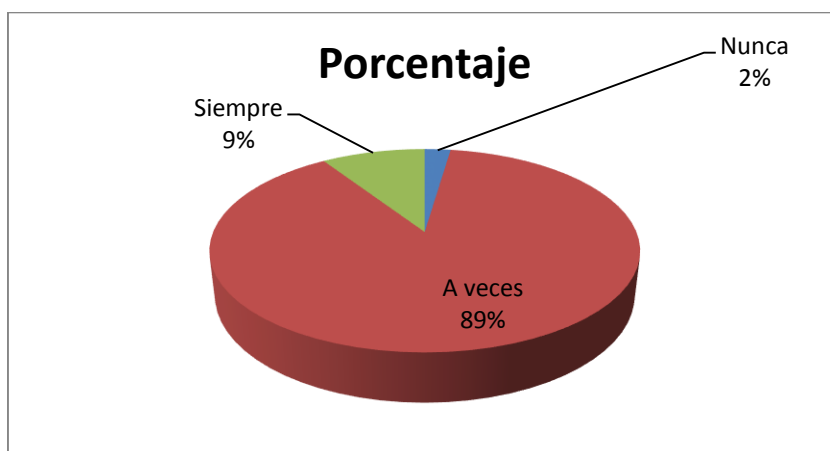
Pregunta Uno: ¿Los métodos que utilizan los docentes en el aula para lograr el aprendizaje promueven el trabajo en grupos con influencias recíprocas de sus integrantes para la construcción del conocimiento?

Cuadro 8. Tabulación pregunta No. 1 encuesta a estudiantes

| OPCIONES DE RESPUESTA | NÚMERO DE RESPUESTA |
|-----------------------|---------------------|
| Nunca | 1 |
| A veces | 38 |
| Siempre | 4 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico N° 1. Porcentaje pregunta No. 1 encuesta a estudiantes



Elaborado por: Ximena Andrade

El gráfico No.1 permite identificar que el 89% de estudiantes consideran que los docentes utilizan actividades grupales con influencias recíprocas de sus integrantes, mientras que el 9% plantea que siempre y tan solo el 2% que nunca lo hacen.

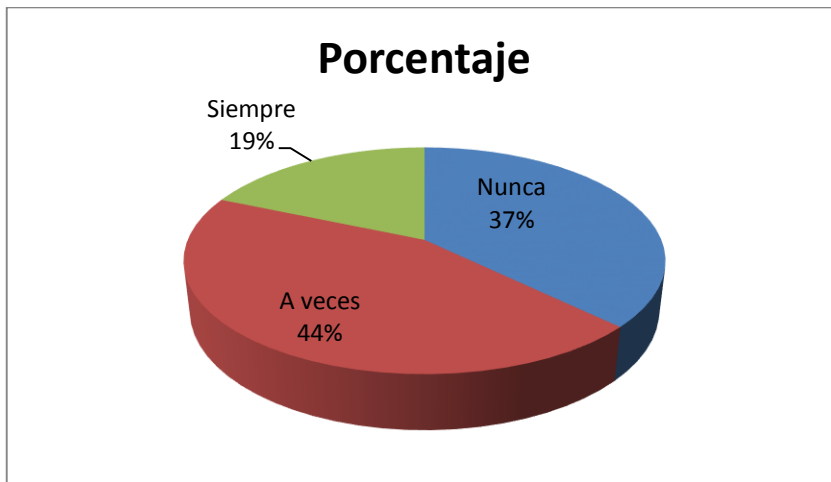
Pregunta Dos: ¿Ha escuchado sobre el método de Aprendizaje Colaborativo?

Cuadro 9. Tabulación pregunta No.2 encuesta a estudiantes

| Opciones de respuesta | Número de respuesta |
|-----------------------|---------------------|
| Nunca | 16 |
| A veces | 19 |
| Siempre | 8 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico N° 2. Porcentaje pregunta No. 2 encuesta a estudiantes



Elaborado por: Ximena Andrade

En el gráfico No. 2 se identifica que el 44% de estudiantes dice haber escuchado a veces sobre el Aprendizaje Colaborativo, lo que indica que no les es desconocido, mientras que para el 37% es desconocido pues nunca han escuchado y para el 19% es muy conocido.

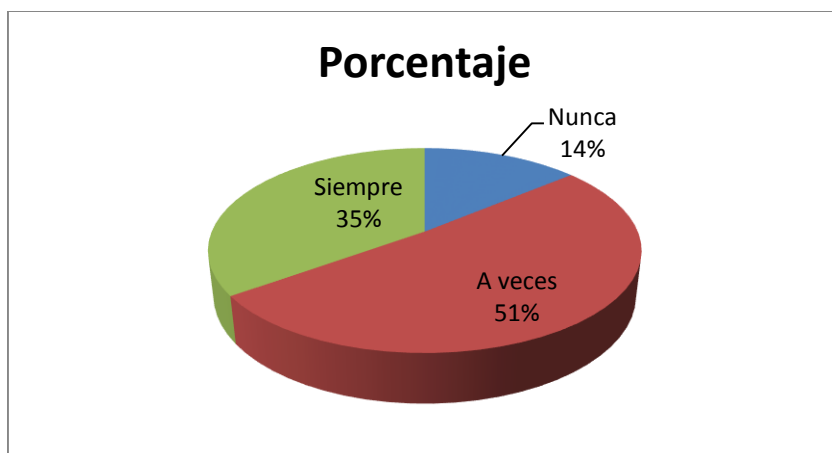
Pregunta Tres: ¿Considera que las estrategias de enseñanza que promueve el trabajo en grupos y por tanto estimulan el Aprendizaje Colaborativo son aplicables en la formación de futuros licenciados y licenciadas en filosofía y pedagogía?.

Cuadro 10. Tabulación pregunta No. 3 encuesta a estudiantes

| Opciones de respuesta | Número de respuesta |
|-----------------------|---------------------|
| Nunca | 6 |
| A veces | 22 |
| Siempre | 15 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico N° 3. Porcentaje pregunta No.3 encuesta a estudiantes



Elaborado por: Ximena Andrade

El gráfico No. 3 permite identificar que el 51% de estudiantes consideran que sólo a veces las estrategias de enseñanza colaborativas son aplicables en la formación de licenciados o licenciadas en filosofía y pedagogía, mientras que para el 35% siempre pueden ser aplicables las estrategias de enseñanza colaborativa y un porcentaje menor que corresponde al 14% considera que nunca las estrategias de enseñanza colaborativa son aplicables en la formación de futuros licenciados en filosofía y pedagogía.

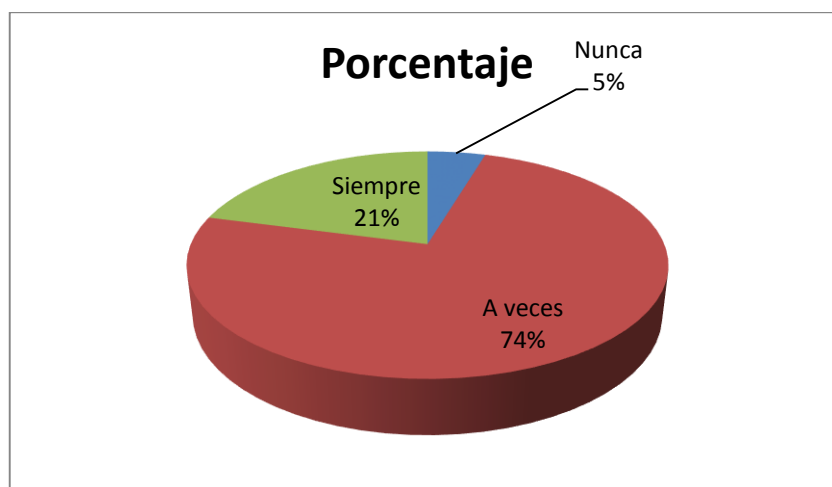
Pregunta Cuatro: ¿Los docentes de la carrera de filosofía y pedagogía aplican estrategias de enseñanza grupal de manera planificada y con objetivos de aprendizaje?

Cuadro 11. Tabulación pregunta No. 4 encuesta a estudiantes

| Opciones de respuesta | Número de respuesta |
|-----------------------|---------------------|
| Nunca | 2 |
| A veces | 32 |
| Siempre | 9 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico N° 4. Porcentaje pregunta No. 4 encuesta a estudiantes



Elaborado por: Ximena Andrade

En el gráfico No.4 se puede identificar que el 74% de los estudiantes consideran que a veces los docentes de la carrera de filosofía y pedagogía aplican estrategias de enseñanza grupal; para el 21 % de estudiantes el criterio es que siempre los docentes aplican las estrategias colaborativas y tan solo el 5% de estudiantes consideran que nunca las aplican.

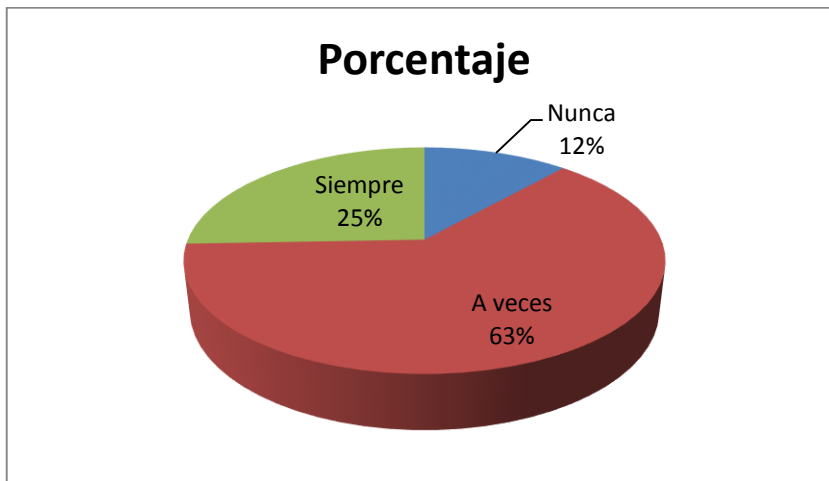
Pregunta Cinco: ¿Considera que existe improvisación en la aplicación de estrategias de enseñanza grupal en el aula?.

Cuadro 12. Tabulación pregunta No. 5 encuesta a estudiantes

| Opciones de respuesta | Número de respuesta |
|-----------------------|---------------------|
| Nunca | 5 |
| A veces | 27 |
| Siempre | 11 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico N° 5. Porcentaje pregunta No. 5 encuesta a estudiantes



Elaborado por: Ximena Andrade

El gráfico No. 5 permite identificar que el 63 % de estudiantes consideran que existe improvisación por parte de los docentes en la aplicación de estrategias de enseñanza grupal. Para el 25% siempre hay improvisación y para el 12 % nunca hay improvisación del docente en la aplicación de estrategias de enseñanza grupal.

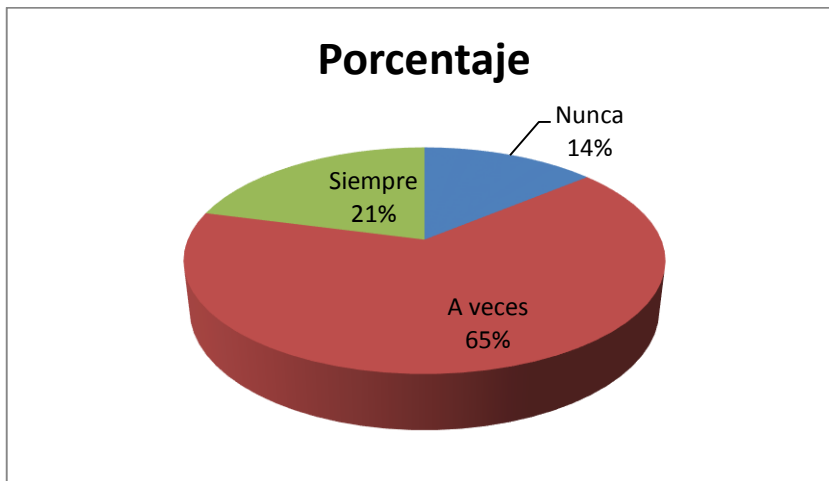
Pregunta Seis: ¿La aplicación a nivel universitario de estrategias de enseñanza grupal que promueve el Aprendizaje Colaborativo genera aprendizajes duraderos?.

Cuadro 13. Tabulación pregunta No. 6 encuesta a estudiantes

| Opciones de respuesta | Número de respuesta |
|-----------------------|---------------------|
| Nunca | 6 |
| A veces | 28 |
| Siempre | 9 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico N° 6. Porcentajes pregunta No. 6 encuesta a estudiantes



Elaborado por: Ximena Andrade

El gráfico No. 6 permite conocer que para el 65% de estudiantes solo a veces el Aprendizaje Colaborativo genera aprendizajes duraderos; mientras que para el 21% siempre el aprendizaje colaborativo genera aprendizajes duraderos y para el 14% de estudiantes nunca lo hace lo que indica que las estrategias colaborativas no son valoradas.

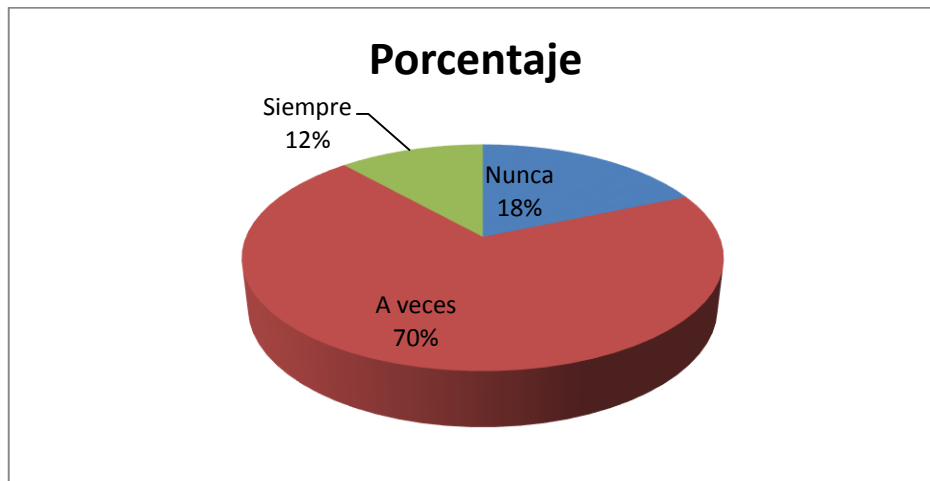
Pregunta No. 7 ¿Las tareas propuestas por los docentes en ambientes virtuales generan Aprendizaje Colaborativo?

Cuadro 14. Tabulación pregunta No. 7 encuesta a estudiantes

| Opciones de respuesta | Número de respuesta |
|-----------------------|---------------------|
| Nunca | 8 |
| A veces | 30 |
| Siempre | 5 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico N° 7. Porcentajes pregunta No. 7 encuesta a estudiantes



Elaborado por: Ximena Andrade

El gráfico No. 7 permite identificar que el 70% de estudiantes consideran que sólo a veces las tareas propuestas por los docentes en ambientes virtuales generan Aprendizaje Colaborativo; mientras que para el 12% de estudiantes lo hacen siempre y tan solo el 18% de estudiantes consideran que nunca generan aprendizajes colaborativos.

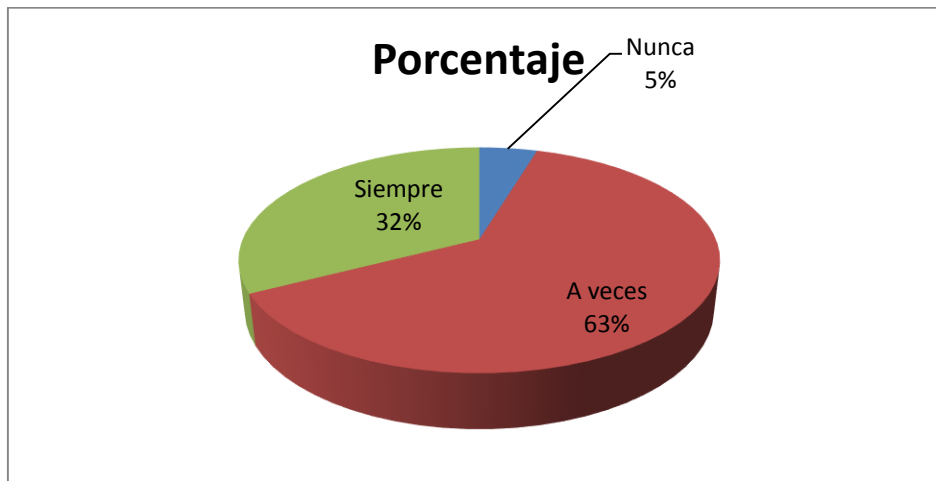
Pregunta Ocho: ¿Los docentes de la carrera de filosofía y pedagogía utilizan como método de enseñanza la clase magistral?

Cuadro 15. Tabulación pregunta No. 8 encuesta a estudiantes

| Opciones de respuesta | Número de respuesta |
|-----------------------|---------------------|
| Nunca | 2 |
| A veces | 27 |
| Siempre | 14 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico N° 8. Porcentaje pregunta No. 8 encuesta a estudiantes



Elaborado por: Ximena Andrade

El gráfico No. 8 señala que el 63% de estudiantes consideran que la clase magistral es aplicada solo a veces; mientras que el 32% sostienen que los docentes la aplican siempre y solo el 5% de estudiantes consideran que no lo hacen nunca.

3.9.2 Resultados de la encuesta a docentes:

Número de docentes encuestados: Diez (10)

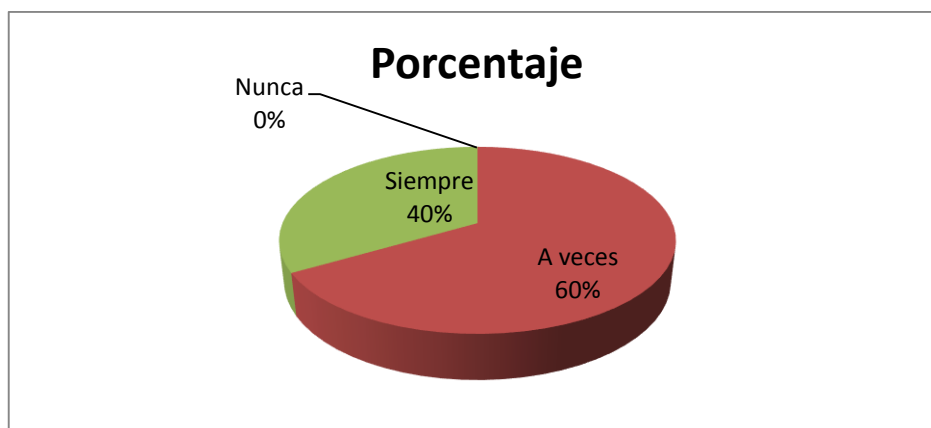
Pregunta Uno: ¿El método de enseñanza que prioriza en el aula estimula el trabajo en grupo fundamentado en las influencias recíprocas de sus integrantes para la construcción colectiva del conocimiento?

Cuadro 16. Tabulación pregunta No.1 encuesta a docentes

| Opciones de respuesta | Número de respuesta |
|-----------------------|---------------------|
| Nunca | 0 |
| .A veces | 6 |
| Siempre | 4 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico N° 9. Porcentaje pregunta No.1 encuesta a docentes



Elaborado por: Ximena Andrade

El gráfico No, 9 permite identificar que la mayoría de docentes encuestados que corresponden al 60% consideran que el método de enseñanza que utiliza frecuentemente estimula sólo a veces el trabajo en grupo; el 40 % considera que siempre lo hace y ningún docente considera que nunca lo hace lo que corresponde al 0%. Estos porcentajes indican que todos los docentes encuestados con diferentes frecuencias optan por actividades grupales con influencias recíprocas.

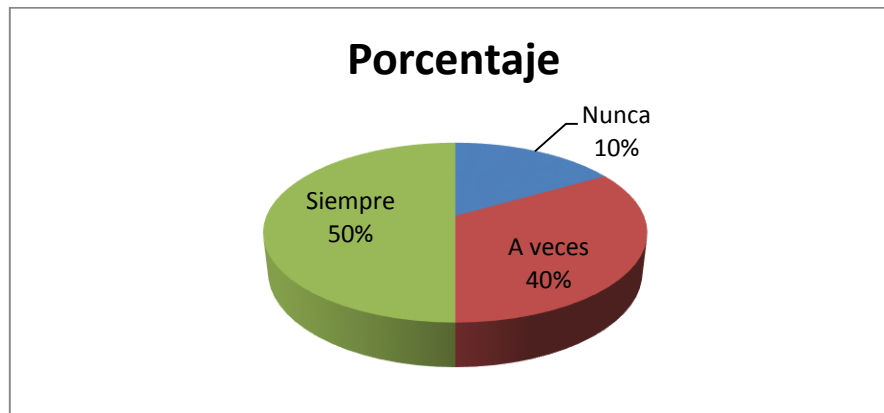
Pregunta Dos: ¿Aplica estrategias de enseñanza grupal de manera planificada y definiendo objetivos de aprendizaje?

Cuadro 17. Tabulación pregunta No.2 encuesta a docentes

| Opciones de respuesta | Número de respuesta |
|-----------------------|---------------------|
| Nunca | 1 |
| A veces | 4 |
| Siempre | 5 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico N° 10. Porcentaje pregunta No.2 encuesta a docentes



Elaborado por: Ximena Andrade

En el gráfico No.10 se puede visualizar que el 50% de docentes encuestados consideran que planifican y plantean objetivos de aprendizaje cuando aplican estrategias de enseñanza grupal, mientras que el 40% considera que lo hace a veces y el 10% no lo hace nunca.

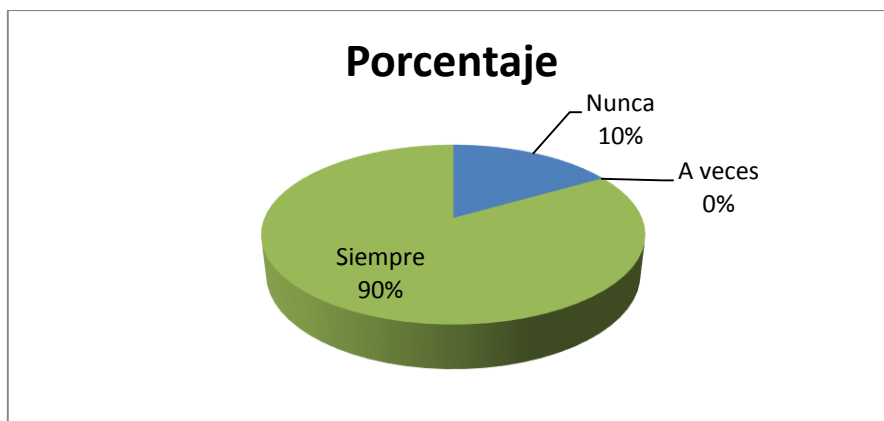
Pregunta Tres: ¿Considera que las estrategias de enseñanza que promueve el trabajo en grupos y estimulan el Aprendizaje Colaborativo son aplicables en la formación universitaria de futuros licenciados y licenciadas en filosofía y pedagogía?

Cuadro 18. Tabulación pregunta No.3 encuesta a docentes

| RESPUESTA | CANTIDAD |
|-----------|----------|
| Nunca | 1 |
| A veces | 0 |
| Siempre | 9 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico N° 11. Porcentaje pregunta No.3 encuesta a docentes



Elaborado por: Ximena Andrade

El gráfico No. 11 revela que el 90% de docentes consideran que el aprendizaje colaborativo si es aplicable a los procesos de aprendizaje a nivel universitario; en tanto que el 10% considera que nunca es aplicable y ningún docente considera que a veces lo es representando al 0%.

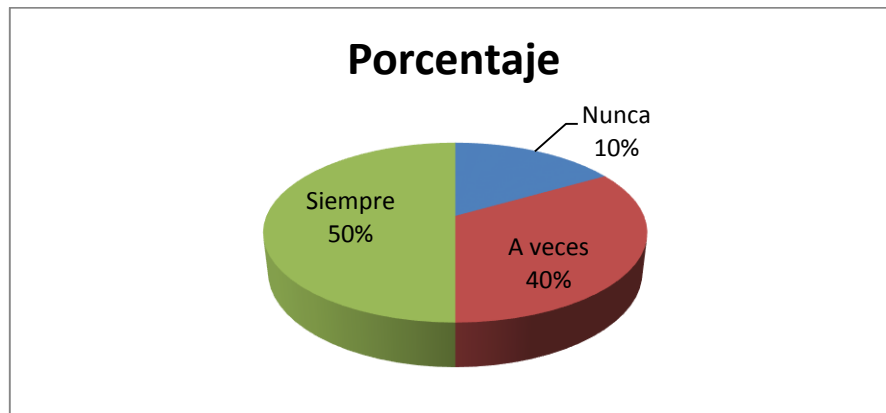
Pregunta Cuatro: ¿ Se interesa por conocer el sustento teórico y epistemológico del Aprendizaje Colaborativo?

Cuadro 19. Tabulación pregunta no.4 encuesta a docentes

| Opciones de respuesta | Número de respuesta |
|-----------------------|---------------------|
| Nunca | 1 |
| A veces | 4 |
| Siempre | 5 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico N° 12. Porcentaje pregunta No. 4 encuesta a docentes



Elaborado por: Ximena Andrade

El gráfico No. 12 refleja que el 50% de docentes siempre se interesan por conocer el sustento teórico y epistemológico del Aprendizaje Colaborativo; el 40% lo hace a veces y el 10% nunca lo hace.

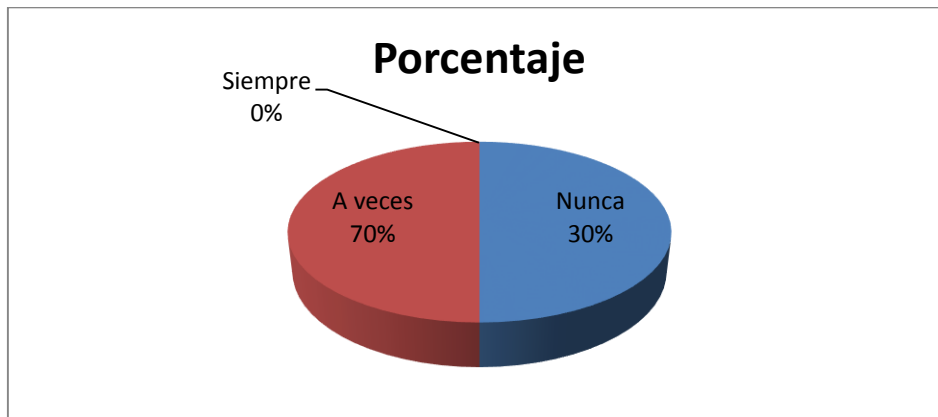
Pregunta Cinco: ¿Improvisa estrategias de enseñanza grupal en el aula?

Cuadro 20. Tabulación pregunta No.5 encuesta a docentes

| Opciones de respuesta | Número de respuesta |
|-----------------------|---------------------|
| Nunca | 3 |
| A veces | 7 |
| Siempre | 0 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico N° 13. Porcentaje pregunta No. 5 encuesta a docentes



Elaborado por: Ximena Andrade

En el gráfico No. 13 se visualiza que el 70% de docentes reconocen que improvisan estrategias de aprendizaje grupal; mientras que el 30% considera que no lo hace nunca y ningún docente que corresponde al 0% manifestó que lo hace siempre.

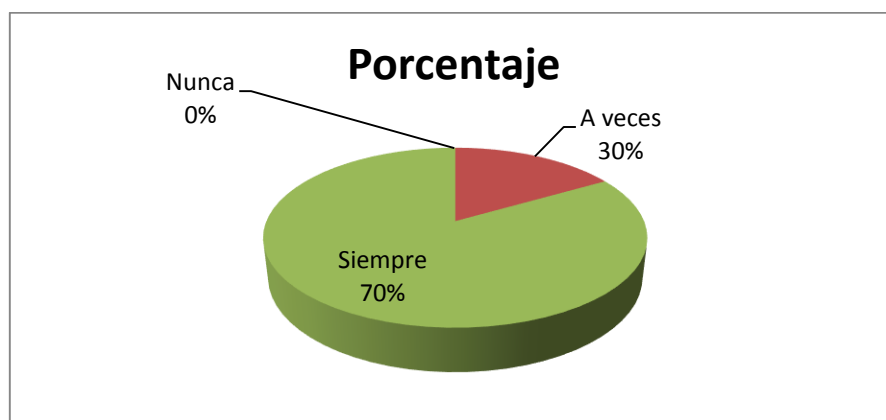
Pregunta Seis: ¿La aplicación a nivel universitario de estrategias de aprendizaje grupal que promueven el Aprendizaje Colaborativo genera aprendizajes duraderos?

Cuadro 21. Tabulación pregunta No.6 encuesta a docentes

| Opciones de respuesta | Número de respuesta |
|-----------------------|---------------------|
| Nunca | 0 |
| A veces | 3 |
| Siempre | 7 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico n° 14. Porcentaje pregunta No. 6 encuesta a docentes



Elaborado por: Ximena Andrade

El gráfico No. 13 permite identificar que el 70% de docentes consideran que las estrategias grupales colaborativas construyen aprendizajes duraderos; el 30% respondió que solo a veces y el 0% que nunca.

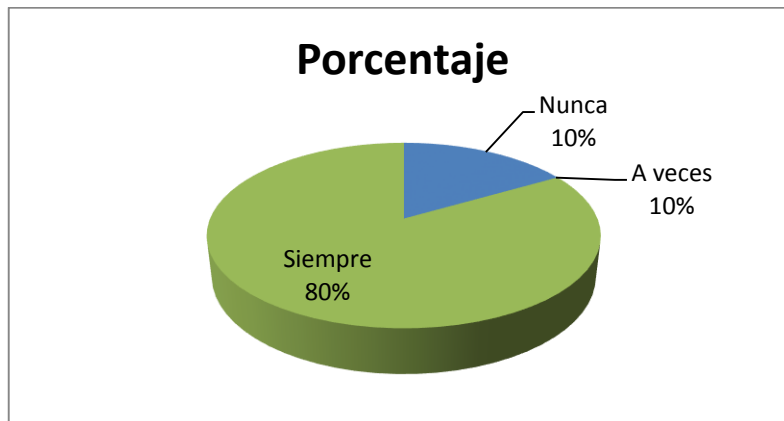
Pregunta Siete: ¿Considera que los métodos de enseñanza que propician aprendizajes colaborativos son aplicables a todos los campos del conocimiento?

Cuadro 22. Tabulación pregunta No.7 encuesta a docentes

| Opciones de respuesta | Número de respuesta |
|-----------------------|---------------------|
| Nunca | 1 |
| A veces | 1 |
| Siempre | 8 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico N° 15. Porcentaje pregunta No. 7 encuesta a docentes



Elaborado por: Ximena Andrade

En el gráfico No. 14 indica que la mayoría de docentes que corresponde al 80% consideran que los aprendizajes colaborativos siempre son aplicables a todos los campos del conocimiento; el 10% considera que sólo a veces lo son y el 10% restante señala que nunca es aplicable a todos los campos del conocimiento.

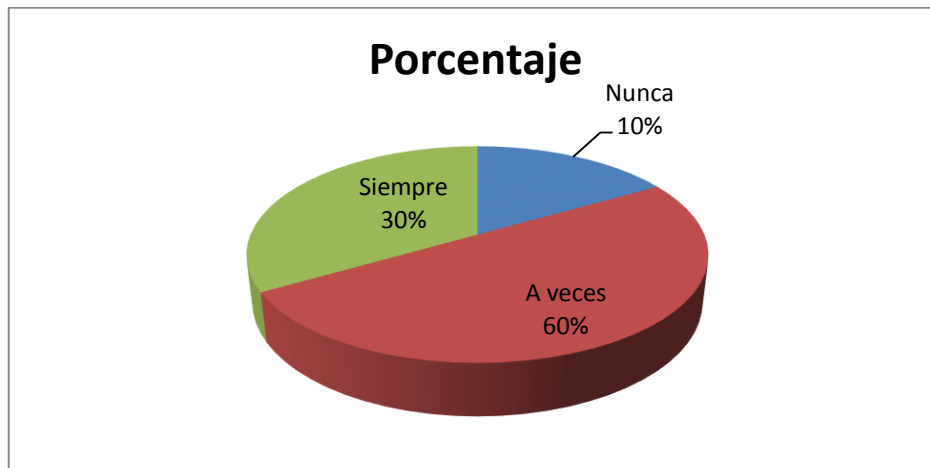
Pregunta Ocho: ¿Las tareas que diseña para el ambiente virtual generan Aprendizaje Colaborativo?

Cuadro 23. Tabulación pregunta No.8 encuesta a docentes

| Opciones de respuesta | Número de respuesta |
|-----------------------|---------------------|
| Nunca | 1 |
| A veces | 6 |
| Siempre | 3 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico n° 16. Porcentaje pregunta No. 8 encuesta a docentes



Elaborado por: Ximena Andrade

Según el gráfico No. 15, el 60% de docentes considera que a veces diseñan para el aula virtual actividades que promueven el Aprendizaje Colaborativo; mientras que el 30% lo hace siempre y el 10% nunca. Datos que no se reflejaron en el análisis del AVAC como se puede evidenciar más adelante.

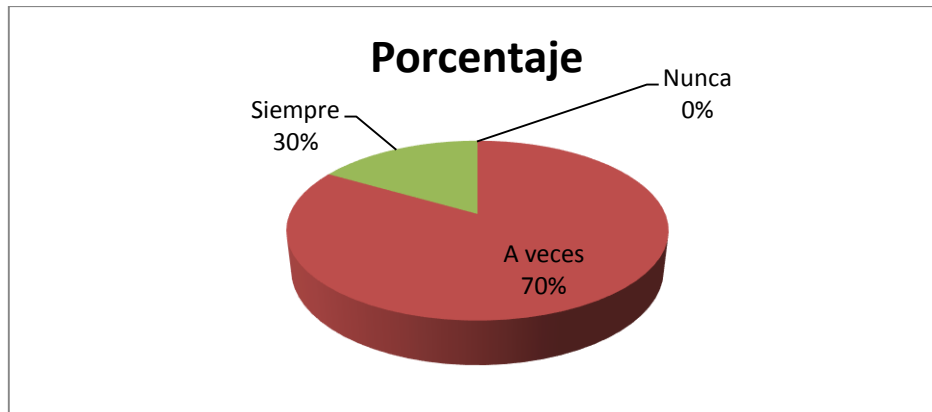
Pregunta Nueve: ¿Utiliza como método de enseñanza la clase magistral?

Cuadro 24. Tabulación pregunta No.9 encuesta a docentes

| Opciones de respuesta | Número de respuesta |
|-----------------------|---------------------|
| Nunca | 0 |
| A veces | 7 |
| Siempre | 3 |

Elaborado por: Ximena Andrade

Gráfico N° 17. Porcentaje pregunta No. 9 encuesta a docentes



Elaborado por: Ximena Andrade

El gráfico No. 16 permite conocer que el 70% de docentes considera que a veces hacen uso de la clase magistral como método de enseñanza; siendo el 30% que reconoce que lo hace siempre y el 0% nunca, lo que da a conocer que la clase magistral es un método utilizado por todos los docentes encuestados.

3.9.3 Conclusiones sobre los datos obtenidos en las encuestas

De los datos que reflejaron las encuestas aplicadas tanto a estudiantes como docentes se establecen las siguientes conclusiones:

- ❖ Los porcentajes más altos tanto en las respuestas de estudiantes como docentes se refieren a que los docentes de la Carrera de Filosofía y Pedagogía mayoritariamente hacen uso de la clase magistral aunque con diferente frecuencia.
- ❖ La percepción sobre la aplicación de actividades grupales de forma planificada entre docentes y estudiantes no es coincidente, así el 70% de los docentes responden que lo hacen a veces versus el 40% de estudiantes que responden lo mismo.
- ❖ La percepción desde los estudiantes es que la mayoría de docentes improvisa las actividades grupales a diferencia de los docentes que la mitad de los encuestados consideran que siempre las planifican.
- ❖ Casi todos los docentes refieren interesarse por la fundamentación teórica y epistemológica al menos en algún momento, sin embargo la mayor parte de estudiantes considera que las actividades grupales que promueven acciones colaborativas se realizan improvisadamente sin establecer objetivos de aprendizaje que sería lo mínimo que se espera cuando un docente posee fundamentación.
- ❖ Se identifica que las actividades planificadas por los docentes en su aula virtual solo en algunas ocasiones son de tipo colaborativo en lo que existe una aproximación en la percepción de docentes y estudiantes; sin embargo es mayor el porcentaje de docentes que consideran que siempre lo hacen (30%) en relación al de los estudiantes quienes solamente en un 12% consideran que los docentes siempre lo hacen.
- ❖ La percepción sobre la aplicabilidad de estrategias colaborativas en la formación superior de licenciados en filosofía y pedagogía es antagónica entre docentes y estudiantes, debido a que casi todos los docentes encuestados consideraron que son aplicables a la formación filosófica los estudiantes perciben como aplicable solo a veces, por lo que se puede interpretar que en los estudiantes no ven compatible las estrategias colaborativas con la formación filosófica.

3.10 Análisis de ambientes virtuales de aprendizaje cooperativo (AVAC)

Este estudio se realizó en el semestre de clases correspondiente al período académico 2013-2013, en este análisis se exploró sobre el uso que los docentes dan a estos ambientes en cuanto a actividades académicas considerando que constituyen una herramienta de apoyo didáctico para la construcción del conocimiento en la UPS ,y que para su utilización la institución capacitó a los docentes desde el enfoque del constructivismo social y el Aprendizaje Cooperativo, lo que permitió correlacionar con datos obtenidos con otras técnicas de investigación utilizadas.

Objetivo: Realizar un análisis exploratorio que permita evidenciar el nivel de aplicación de estrategias de Aprendizaje Colaborativo por parte de los docentes a través de sus aulas virtuales.

3.10.1 Análisis de datos del período 2013-2013

Los datos presentados corresponden a todas las asignaturas que pertenecen a las siguientes áreas de formación curricular.

- a. Área de formación profesional
- b. Área de formación básica-científica
- c. Área de Investigación

En el siguiente cuadro se puede identificar las actividades programadas por los docentes tanto individuales como grupales o la ausencia de actividades.

Cuadro 25. Análisis de actividades de aprendizaje en el AVAC período académico (2013-2013)

| Materia | Área del plan de estudios | Actividades | | | Total act. Grup. | Total act. Indiv. | Total actv. G/I |
|--|-------------------------------------|---|--------|--------|------------------|-------------------|-----------------|
| | | | Grupo. | Indiv. | | | |
| EPISTEMOLOGÍA | FORMACIÓN PROFESIONAL | | | | | | |
| PLANIFICACIÓN EDUCATIVA | ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA | | | | | | |
| PSICOLOGÍA DE LA RELIGIOSIDAD | FORMACIÓN PROFESIONAL | | | | | | |
| SEMINARIO DE DIDÁCTICA | FORMACIÓN PROFESIONAL | | | • | | | |
| PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO | ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA | Tarea en clase | | • | 0 | 2 | |
| | | Tarea sobre el juego | | • | | | |
| PSICOPATOLOGÍA DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA | FORMACIÓN PROFESIONAL | Glosario | | • | 0 | 5 | |
| | | Depresión infantil y juvenil | | • | | | |
| | | La ansiedad | | • | | | |
| | | Trastorno estrés postraumático | | • | | | |
| | | Ensayo: Psicosis y filosofía | | • | | | |
| CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS | FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA | Trabajo investigativo, socialización y exposición | • | • | 3 | 4 | |
| | | Trabajo cooperativo y colaborativo | • | • | | | |
| | | Foro de discusión | | • | | | |
| | | Ensayo | | • | | | |
| | | Trabajo cooperativo y colaborativo | • | | | | |
| | | Foro de discusión | | • | | | |
| FILOSOFÍA DE LA NATURALEZA | FORMACIÓN PROFESIONAL | Síntesis de lectura | | • | 0 | 6 | |
| | | Informe de lectura | | • | | | |
| | | Lectura crítica | | • | | | |
| | | Ensayo | | • | | | |
| | | Descripción de la filosofía de la naturaleza | | • | | | |
| | | Investigación | | • | | | |

| | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|--|---|---|--|---|---|--|
| FILOSOFÍA MEDIEVAL | ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA | Elaboración de ítems 1 | • | | | 3 | 3 | |
| | | Elaboración de ítems 2 | • | | | | | |
| | | Trabajo sobre Pedro Abelardo | | • | | | | |
| | | Informe de visita al museo | | • | | | | |
| | | Elaboración e ítems 3 | • | | | | | |
| ONTOLOGÍA | ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA | Trabajo investigativo | | • | | 3 | 5 | |
| | | Control de lectura | | • | | | | |
| | | Trabajo cooperativo y colaborativo | • | | | | | |
| | | Foro | | • | | | | |
| | | Exposición | • | | | | | |
| | | Control de lectura | | • | | | | |
| | | Trabajo cooperativo y colaborativo | • | | | | | |
| | | Foro | | • | | | | |
| PEDAGOGÍA PREVENTIVA | ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA | | | | | | | |
| SEMINARIO DEL SER | FORMACIÓN PROFESIONAL | | | | | | | |
| ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA | ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA | Foro | | • | | | 2 | |
| | | Estudio del artículo sobre el conocimiento | | • | | | | |
| DIDÁCTICA GENERAL | ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA | Video-foro | | • | | 2 | 1 | |
| | | Prácticas de observación | • | | | | | |
| | | Exposiciones | • | | | | | |
| DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA | DESARROLLO HUMANO | | | | | | | |
| FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA | ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA | Investigación | | • | | 2 | 6 | |
| | | Control de lectura | | • | | | | |
| | | Foro | | • | | | | |
| | | Trabajo colaborativo y cooperativo | • | | | | | |
| | | Control de lectura | | • | | | | |
| | | Foro | | • | | | | |
| | | Trabajo colaborativo y cooperativo | • | | | | | |
| | | Exposiciones | | • | | | | |

| | | | | | | | | |
|--------------------------|-------------------------------------|---|---|--|--|---|---|---|
| LATIN II | INSTRUMENTAL | | | | | | | |
| PSICOLOGÍA SOCIAL | FORMACIÓN PROFESIONAL | El yo en relación | • | | | 6 | 1 | 3 |
| | | SIA | | | | | | |
| | | Plan de investigación | • | | | | | |
| | | Resultados de la investigación | • | | | | | |
| | | Trabajos en clase | • | | | | | |
| | | Influencia del grupo | • | | | | | |
| | | Conformidad grupal | • | | | | | |
| | | La persuasión | • | | | | | |
| | | Cultura y género | | | | | | |
| | | Exposiciones | • | | | | | |
| SEMINARIO DEL HACER | FORMACIÓN PROFESIONAL | | | | | | | |
| TEODICEA | FORMACIÓN PROFESIONAL | Foro | • | | | 2 | 2 | |
| | | Exposiciones | • | | | | | |
| | | Trabajo en clase | • | | | | | |
| | | Foro | • | | | | | |
| TEORÍA DEL CONOCIMIENTO | ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA | Inicio de trabajo de observación | • | | | 6 | 2 | |
| | | Elaboración de protocolo | • | | | | | |
| | | Aplicación del protocolo | • | | | | | |
| | | Resumen 1 | • | | | | | |
| | | Resumen 2 | • | | | | | |
| | | Teorización de los datos observados | • | | | | | |
| | | Teorización con una línea teórica | • | | | | | |
| | | Conocimiento en la crítica de la razón pura | • | | | | | |
| ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA | ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA | | | | | | | |
| EVALUACIÓN EDUCATIVA | FORMACIÓN PROFESIONAL | | | | | | | |
| FILOSOFÍA DEL LENGUAJE | FORMACIÓN PROFESIONAL | Identificación de sujetos de observación | • | | | 5 | 4 | |
| | | Elaboración de protocolo | • | | | | | |
| | | Resultados de la aplicación del protocolo | • | | | | | |

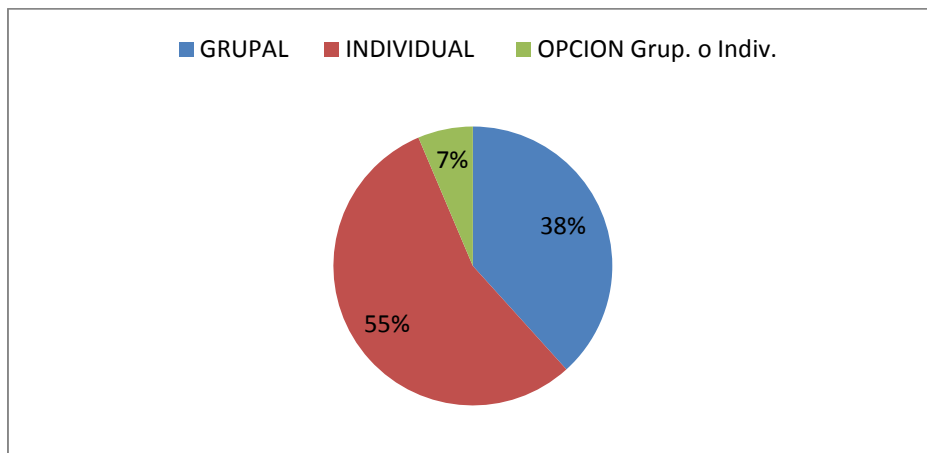
| | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|--|---|--|---|---|--|
| | | Resumen 1 | • | | | | |
| | | Resumen 2 | • | | | | |
| | | Resumen 3 | • | | | | |
| | | Interpretación de los datos observados | • | | | | |
| | | Teorización sistemática | • | | | | |
| | | Relación neurológica y filosófica en el lenguaje | • | | | | |
| GERENCIA EDUCATIVA | FORMACIÓN PROFESIONAL | | | | | | |
| PSICOLOGIA DE LA EDUCACION II | ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA | Elaboración de ensayo | • | | 0 | 1 | |
| SEMINARIO DE POLITICAS EDUCATIVAS | FORMACIÓN PROFESIONAL | | | | | | |
| SOCIOLOGIA EDUCATIVA | ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA | | | | | | |
| FILOSOFIA POLÍTICA | FORMACIÓN PROFESIONAL | Foro virtual | • | | 0 | 3 | |
| | | Investigación y exposición | • | | | | |
| | | Foro | • | | | | |
| PRÁCTICA PREPROFESIONAL II (GERENCIA EDUCATIVA) | FORMACIÓN PROFESIONAL | | | | | | |
| SEMINARIO DE ELABORACIÓN DE TESIS | INVESTIGACIÓN | | | | | | |
| SEMINARIO DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA | FORMACIÓN PROFESIONAL | Prueba | • | | 0 | 5 | |
| | | Entrega de carpeta 1 | • | | | | |
| | | Ensayo | • | | | | |
| | | Entrega de carpeta 2 | • | | | | |
| | | Prueba | • | | | | |
| | | | | | | | |

Fuente: Dirección de Carrera Filosofía y Pedagogía

Elaborado por: Ximena Andrade

3.10.2 Interpretación de datos del período 2013-2013

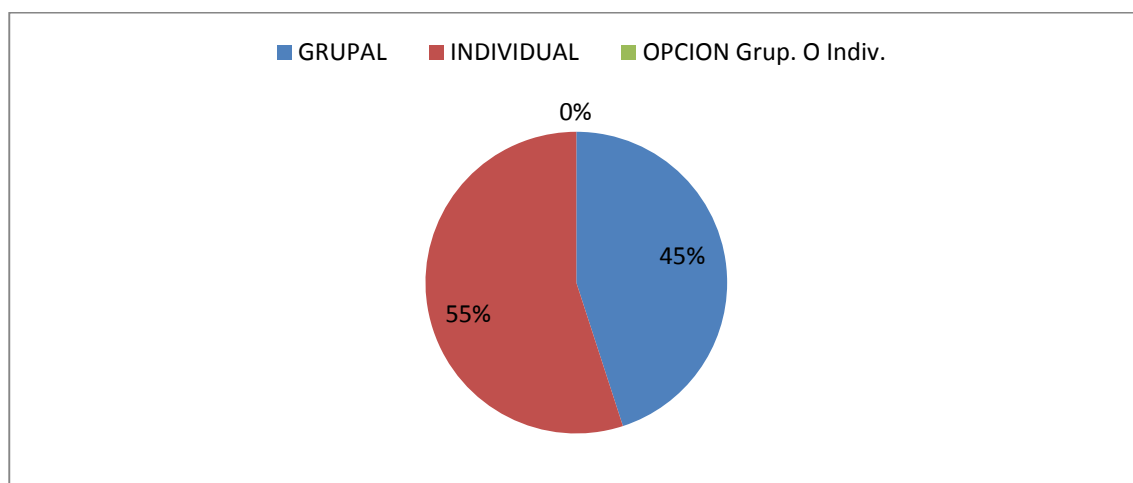
Gráfico N° 18. Porcentaje de actividades en el AVAC en asignaturas de formación profesional



Elaborado por: Ximena Andrade

El gráfico permite evidenciar que la mayor parte de actividades de los docentes que tienen asignadas materias del área profesional programan en el AVAC actividades individuales; mientras el 38% proponen actividades grupales.

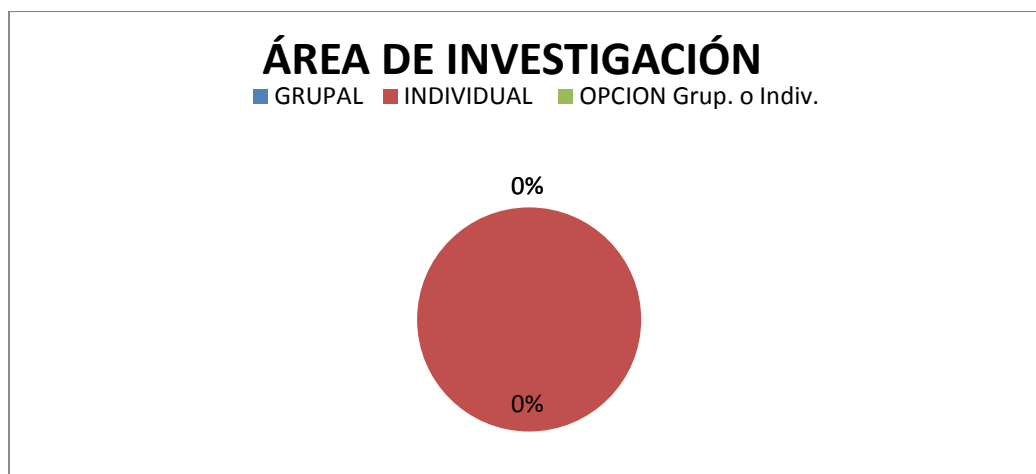
Gráfico N° 19. Porcentaje de actividades en el AVAC en asignaturas de formación básica científica



Elaborado por: Ximena Andrade

Con respecto a las asignaturas de área básica el gráfico permite conocer que el 55% de las actividades son individuales y el 45% corresponden a actividades grupales.

Gráfico N° 20. Porcentaje de actividades en el AVAC en asignaturas de investigación



Elaborado por: Ximena Andrade

El gráfico indica que no existen actividades planificadas lo que corresponde al 0% en el área de investigación.

3.10.3 Conclusiones sobre análisis de AVAC.

En base a los datos obtenidos en la indagación de las aulas virtuales se concluye que:

- ❖ De forma mayoritaria las aulas virtuales son utilizadas para la realización de actividades de aprendizaje de tipo individual.
- ❖ Las aulas virtuales son utilizadas prioritariamente para el envío de tareas en formato Word.
- ❖ Son pocas las asignaturas que contemplan actividades colaborativas como el foro.
- ❖ La mayor parte de asignaturas contemplan como actividades los resúmenes y los ensayos individuales.
- ❖ El ensayo es la actividad de aprendizaje más solicitada en las asignaturas filosóficas.

- ❖ Los pocos foros que han sido programados en el período que se indagó sobre el uso de AVAC corresponden a asignaturas filosóficas y sólo uno al área pedagógica.
- ❖ Otro uso frecuente que se les da a las aulas virtuales es la colocación de lecturas y en un solo caso de un video.
- ❖ A través de la manera en que organizan los y las docentes sus aulas virtuales se evidencia que en el quehacer docente no son prioridad las estrategias de aprendizaje grupales de orientación colaborativa.
- ❖ No se aprovecha el potencial colaborativo de las aulas virtuales.
- ❖ La interacción estudiante –profesor y estudiante-estudiante es casi nula en las aulas virtuales; los estudiantes se limitan a enviar sus tareas y los docentes a calificarlas.
- ❖ No se visualiza en las aulas virtuales la aplicación del modelo educativo institucional enmarcado en el constructivismo-social.

CAPÍTULO IV

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Una vez que en los capítulos anteriores se ha conceptualizado; fundamentado teórica y epistemológicamente así como investigado sobre la aplicación del Aprendizaje Colaborativo en el ámbito universitario y de manera específica en la Carrera de Filosofía y Pedagogía lo que ha permitido identificar que la planta docente se sintoniza con la necesidad de aplicación de estrategias colaborativas pero a pesar de ello existe desconocimiento tanto de las alternativas existentes como de la metodología de aplicación e incluso de los criterios de evaluación; por ello en este capítulo se exponen algunas alternativas.

4.1 La educación superior demanda cambios

La conceptualización y los fines del Aprendizaje Colaborativo que se expuso en el capítulo I se encuentran en sintonía con los objetivos planteados por los actuales cambios que se han promovido en la educación superior en nuestro país como se identifica en la siguiente cita: “El modelo jerárquico de enseñanza profesor-alumno debe ser modificado por un sistema de aprendizaje en el que el estudiante esté en el centro (porque el propio académico es estudiante en constante aprendizaje)” (Ramírez, 2013:s/n)., es decir la transformación de la educación superior requiere entre otras cosas un cambio de paradigma y de actitud de los docentes que permita mantenerse con apertura hacia las actuales exigencias académicas que consideran como referentes: la centralidad del estudiante y; la construcción social del conocimiento; es en este marco de referencia que el Aprendizaje Colaborativo emerge como alternativa para la transformación, lo que puede identificarse incluso en la actual normativa expuesta en el Reglamento de Régimen Superior en su artículo 15 literal b en el que se solicita la inclusión de actividades colaborativas no con exclusividad sino como complemento a lo que denominan en el literal a, actividades de aprendizaje asistido por el profesor; por tanto actualmente las estrategias de Aprendizaje Colaborativo constituyen incluso un mandato.

No se limita al contexto ecuatoriano la necesidad de que la educación superior transforme los modelos pedagógicos y metodológicos que la permitan cumplir con su objetivo de incidencia social, que se inicia en la transformación individual; en contribuir en la construcción de mejores personas, lo que puede lograrse en el día a día desde la gestión en el aula, queda así planteado el desafío para la educación superior como se expresa en la siguiente cita:

... las instituciones de educación superior puedan tener repercusión continua y más amplia en las realidades sociales de su entorno, transformando la vida cotidiana de las personas, es necesario que adecuen sus estructuras orgánicas a fin de lograr la apertura a una mayor participación ciudadana (Ruiz R. , 2012, pág. 67).

En éste sentido y desde el contexto de la UPS se puede considerar que esta institución superior está asumiendo éste desafío, así lo indica el documento Modelo Educativo de la Politécnica Salesiana en el que se asume: el constructivismo social; la educación centrada en el estudiante y metodológicamente el Aprendizaje Cooperativo¹⁷ como los referentes epistémicos del quehacer educativo de la UPS.

Lo dicho permite identificar con claridad una apuesta por un cambio de paradigma; sin embargo este posicionamiento institucional aún no se concreta en el quehacer docente en el aula siendo pocas las experiencias de trabajo grupal cooperativo y colaborativo llevadas a cabo, esto a pesar de que los docentes recibieron en el año 2009 capacitación sobre el enfoque del constructivismo social pero su aplicación no se refleja en el aula.

Los actuales escenarios por tanto requieren universidades permeables y colaborativas Rué y Lodeiro (2010) que posibiliten gestionar la calidad de la educación superior, para ello varios son los frentes que se deben considerar en los cambios a emprender (incluso ya emprendidos en nuestro contexto) desde los procesos de gestión de la educación como evidencia la siguiente cita:

...la heterogeneidad de situaciones y la riqueza de las aportaciones de las personas que acceden a la universidad hoy exigen movimientos más profundos en el modo de enfocar el trabajo docente, tales como diversificar las modalidades de enseñanza (presencial, no presencial, a distancia), crear nuevos materiales que faciliten el trabajo autónomo y en grupo e introducir

¹⁷ Estos datos se encuentran explicados de manera más amplia en el capítulo II.

metodologías activas y participativas en el aula que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento desde la co-responsabilidad (Ruè, 2010, pág. 87).

Los cambios que la Educación Superior está experimentando en el Ecuador invitan a pensar y repensar en la transformación de los modelos educativos tradicionales pues a pesar de que la presente investigación identificó que los estudiantes de la carrera de filosofía consideraron a la clase magistral como la estrategia más adecuada para la construcción de los conocimientos filosóficos, esto no significa que no se puedan ensayar otras propuestas que se articulen de mejor manera con los objetivos académicos, científicos y sociales de la educación superior, más cuando la aplicación de estrategias colaborativas está tomando auge a nivel mundial (Barkley, 2012). Pero más allá de cumplir con las nuevas exigencias, los beneficios de la aplicación de estrategias colaborativas para la construcción del conocimiento y para la formación integral de los seres humanos está ampliamente estudiada y fundamentada.

Para ello es necesario que la educación superior planteé nuevos escenarios de discusión pedagógica y metodológica que estimulen a profesores y estudiantes a tomar consciencia de la necesidad de construir aprendizajes que no reduzcan la educación a la adquisición de información o en el mejor de los casos a la construcción de un conocimiento específico vinculado a la profesionalización, siendo necesario además que “contribuya al desarrollo de numerosas capacidades y destrezas que no podrían desarrollarse si el profesorado utiliza exclusivamente una metodología tradicional”(Benito, 2007: 15), logrando de esta manera promover la formación integral de la persona y de esta manera incidir positivamente en la sociedad lo que constituye la función social de la educación superior.

“La docencia necesita no sólo transmitir métodos, conocimientos, habilidades, sino también hermanarse con el compromiso social que se despliega en el saber ser y el saber vivir con otros” (García, 2002: 158). Para ello se torna necesario proponer nuevas alternativas que potencien la capacidad reflexiva y crítica; pero también que estimulen características personales positivas y favorezca un sujeto contactado con su realidad; es entonces en este escenario que la docencia en general y la universitaria en particular constituye el espacio propicio para promover estas transformaciones, para ello se requiere que el docente este convencido que esto es posible:

Sin duda este enfoque contrasta con la práctica habitual de muchos docentes, para quienes la clase magistral ha sido la forma de enseñar, la única y verdadera. Emplear sesiones

de docencia en otras cosas a menudo se ha considerado una pérdida de tiempo, un retraso innecesario en la impartición del programa de la asignatura (Benito, 2007: 16). Las propuestas colaborativas como estrategias alternativas han sido desacreditadas o ignoradas especialmente en entornos universitarios debido a la primacía de la clase magistral.

La actual tendencia hacia las prácticas colaborativas no se reducen al trabajo en aula con los estudiantes sino que han dado lugar a innovadoras propuestas de trabajo a través de los denominados Equipos de Docentes en la Educación Superior, aplicados a experiencias a nivel de investigación con resultados satisfactorios, debido a que involucran docentes desde lógicas de inter y trans-disciplinariedad así como de inter-institucionalidad logrando con ello superar “el ejercicio individual de la docencia, la tendencia tradicional a la fragmentación tanto de tareas, responsabilidades como del propio conocimiento (Rué, 2010).

En nuestra realidad aún no se ha generado espacios de reflexión que lleven a concretar esta alternativa de enfoque inter y transdisciplinario que constituye la propuesta de trabajar por equipos docentes; sin embargo se ha abierto el camino para viabilizar el giro de visiones tradicionales en lo pedagógico y metodológico hacia estrategias más actuales de connotación colaborativa.

Las características con las que los estudiantes ingresan al nivel universitario son heterogéneas y difieren de los estudiantes de otras épocas, lo que requiere educar desde esta diversidad, por ello es necesario no anquilosarse en prácticas que respondieron a otras realidades y asumir nuevas estrategias de aprendizaje, más inclusivas, democráticas, colaborativas, que le asigne protagonismo al estudiante en la construcción del conocimiento.

Por lo expuesto y con la intención de que las estrategias de Aprendizaje Colaborativo no se queden en el análisis conceptual y se concreten en el quehacer docente se proponen algunas de ellas.

4.2 Consideraciones previas para la aplicación de estrategias de Aprendizaje Colaborativo

Recordemos que el Aprendizaje Colaborativo se caracteriza por ser un aprendizaje interactivo en el cual docente y estudiante construyen juntos el conocimiento “lo que demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas concensuadamente” (Marín, 2001 citado por Maldonado, 2007: 268) para que esto se logre y tomando como guía lo propuesto por Maldonado (2007) y Collazos (2006) se plantean los siguientes aspectos a ser considerados en la aplicación de toda estrategia colaborativa:

a.- Reciprocidad. Esto se visualiza en el aporte argumentado de los sujeto cognoscente para posteriormente ser tratadas en el grupo, plenario, aula, etc., de forma crítica y constructiva. Esto implica que la información esté disponible para todos de tal manera que se puedan construir las argumentaciones que sean necesarias, así el producto logrado no es la sumatoria de aportes individuales sino una manifestación del trabajo colaborativo que se evidencia “cuando tal producto recoja la negociación y la cohesión alcanzada en grupo” (Maldonado, 2007, pág. 270). Por tanto el sujeto cognoscente no impone su participación sino que la defiende con argumentos, busca persuadir logrando con ello construir diálogos colaborativos y complejos.

b. Responsabilidad. Que implica la consciencia de responsabilidad mutua de quienes están inmersos en el proceso de construcción del conocimiento. Construye interdependencia positiva al evidenciar la razón o el sentido para trabajar juntos, genera la convicción de que alguien solamente puede alcanzar el éxito cuando los demás lo alcanzan.

c. “Énfasis en el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la construcción del conocimiento” (Bruffe, 1993, citado en Collazos, 2006: 65). Como resultado del diálogo crítico, la argumentación y la puesta en común de las reflexiones personales que contribuyen a enriquecer el conocimiento grupal.

d. Relaciones afectivas positivas. Construye un ambiente positivo para el aprendizaje generando motivación y crecimiento grupal e individual. El grupo se convierte en un grupo de encuentro interpersonal que estimula la construcción mejorada de la vida con otros y junto a otros (Maldonado, 2007).

e. Autoevaluación. Los participantes se retroalimentan y mantienen una actitud de mejoramiento constante.

4.3 Los roles de profesores y estudiantes en las propuestas colaborativas

Para garantizar que se lleve adelante una estrategia colaborativa es importante el papel del profesor quien asume el rol de mediador propiciando la construcción de andamiajes para ello:

... se convierte en un facilitador o entrenador un colega o mentor un guía y un co – investigador. Este se debe mover de equipo a equipo observando las interacciones escuchando conversaciones e interviniendo cuando sea apropiado. El profesor está continuamente observando los equipos y haciendo sugerencias acerca de cómo proceder o dónde encontrar información (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerretoría Académica ,Instituto Superior de Monterrey, s/f).

Por tanto la responsabilidad de los docentes básicamente es:

- ❖ Observar y acompañar la producción de los estudiantes.
- ❖ Permanentemente realizar sugerencias y orientar la recolección de información.
- ❖ Organizar equipos de trabajo.
- ❖ Planear una ruta en el aula y organizar el tiempo para garantizar el acompañamiento a los equipos, no como un agente externo sino como un participante más de ellos.

El rol de los estudiantes y de manera muy específica es trabajar hacia la meta común como grupo.

4.4 Pasos a considerar en la aplicación de toda estrategia colaborativa:

Barkley (2012) en su obra *técnicas de Aprendizaje Colaborativo*, de forma didáctica establece algunos pasos que deben ser siempre considerados y aplicados cuando se trabaja con estrategias colaborativas; estos son:

Primer paso. Antes

En este momento el profesor o la profesora debe:

- ❖ Decidir el número de grupos con los que se va a trabajar.
- ❖ Establecer el mecanismo con los que se va a estructurar los grupos.
- ❖ Prever los materiales que serán utilizados.
- ❖ Determinar y planificar el tiempo de trabajo.
- ❖ Haber definido el mecanismo de ejecución de las actividades
- ❖ Planificar actividades o estructurar preguntas para trabajar con quienes concluyen el trabajo antes de lo previsto.

Segundo paso. Iniciación

Aunque Barkley (2012) no señala nada sobre los factores motivacionales es necesario iniciar las actividades colaborativas con una motivación hacia el trabajo propuesto, además:

- ❖ Exponer con claridad los objetivos a alcanzar con la estrategia de aprendizaje colaborativa propuesta.
- ❖ Explicar con claridad el mecanismo de la actividad incluso “las instrucciones pueden ser presentadas en un folleto por escrito o en una transparencia en retroproyector” (Barkley, 2012: 84).
- ❖ Dejar claro los indicadores de evaluación de la actividad.

Tercer paso. Durante el trabajo colaborativo

Al ser una estrategia colaborativa es necesario que el profesorado se incluya en la actividad y además se encargue de:

- ❖ Estar atento o atenta a la producción colaborativa del grupo.
- ❖ Retroalimentar constantemente la producción colaborativa.
- ❖ Si un grupo o participante no está cumpliendo los objetivos se sugiere que: “no lo disuelva. Sino trate de ayudarles a descubrir sus propios problemas de manera que puedan ser productivos y aprendan valiosas competencias de trabajo en equipo”

(Barkley, 2012:84). Es importante recordar que el docente es un mediador y un facilitador del proceso colaborativo.

Cuarto paso. Finalización

El o la docente debe:

- ❖ Establecer actividades de cierre, éstas deben contribuir a la socialización de lo producido por los participantes.

Quinto paso. Después

Barkley sugiere al profesorado una vez concluida la estrategia colaborativa y socializado el conocimiento construido:

- ❖ Incorporar un espacio de reflexión : *analizar lo aprendido
- ❖ Identificar virtudes y debilidades del proceso de Aprendizaje Colaborativo.
- ❖ Retroalimentar constructivamente la manera en que se puede mejorar la estrategia de Aprendizaje Colaborativo.

4.5 Estrategias de Aprendizaje Colaborativo

A continuación se plantea de manera concreta algunas estrategias de Aprendizaje Colaborativo que se sintonizan con el ámbito universitario, antes es necesario explicar porque se asume el concepto de estrategias, y esto es porque se entiende la estrategia como un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones que buscan la concreción de un objetivo; es decir es importante que para todos los participantes quede claro lo que se desea conseguir. La estrategia responde a un método, por tanto constituye una guía de acción que orienta y da sentido al objetivo planteado.

“La estrategia es una declaración en la que, una vez definido el objetivo que se pretende alcanzar, se establece, con total precisión “qué” se pretende alcanzar y “cómo” se va alcanzar”

(MAPCAL, 2007:18), de esta concepción se desprende que toda estrategia posee objetivos y actividades.

Considerando que la Carrera de Filosofía y Pedagogía posee tres ejes bien definidos curricularmente: el filosófico, el pedagógico y el psicológico, las estrategias que se exponen a continuación pueden ser aplicadas en cualquiera de esos ejes o en uno de ellos de forma específica según el caso de acuerdo al criterio de los docente, pues son ellos quienes gestionan el conocimiento y tendrán la responsabilidad de trasladarlas a la realidad que en el aula se suscite a partir de la dinámica construida entre docentes y estudiantes.

4.5.1 El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o basado en proyectos:

La clase –aquella entidad de carácter pedagógico que participaba de una estructura más bien fija– se ha ido transformando en un **complejo proceso grupal de aprendizajes** que se realiza a todo nivel (intelectual, emocional, muscular, etc.) según objetivos políticos, científicos y técnicos correctamente establecidos en planes y programas de estudio (Menin, 2002:75).

Lo que plantea esta cita es precisamente la intencionalidad de la estrategia de Aprendizaje Colaborativo denominado: ABP, pues se orienta a la transformación de la simple recepción de información a la clase dinámica matizada por complejos procesos de aprendizaje.

✓ Definición del ABP

El ABP se basa en el uso de problemas como estimulador para la construcción del conocimiento y como actividad central del estudiante:

Consiste que los alumnos, en grupo, de forma autónoma y regulados por el profesor, deben encontrar la respuesta a una pregunta o problema, de forma que el conseguir hacerlo correctamente suponga tener que buscar, entender e integrar los conceptos básicos de la asignatura (Benito, 2007: 16).

El ABP se caracteriza por generar un proceso activo en el estudiante que constituye el motor en la adquisición de conocimientos y habilidades, para ello se requiere que se establezca “... una secuencia de problemas presentados en contexto, asociados a unos materiales de aprendizaje y al apoyo de los profesores” (D. Bound, 1991 citado en Montoya, 2009: 93), por tanto el problema debe tener connotaciones académicas y científicas que requiere ser formulado

adecuadamente para que realmente se convierta en el detonante de la investigación, organización de la información y las habilidades para resolver problemas en colaboración con los otros.

✓ **Características del ABP**

Aunque son varias las características que permiten identificar al ABP, se puede considerar que la más trascendente es la interacción positiva entre los participantes, lo que permite construir el conocimiento que lleva a resolver el problema planteado.

El ABP es considerado una estrategia colaborativa de gran potencia para la construcción del conocimiento cuyas características más sobresalientes son:

- Los problemas se toman de la vida real o deben ser similares a los que enfrentarán en su vida profesional (Harland, 1998).
- Incentiva a los estudiantes para buscar las respuestas por sí mismos, para que apliquen el procedimiento adquirido y critique sus hallazgos.
- Promueve motivación intrínseca llevando a los estudiantes hacia la adquisición y construcción de conocimiento nuevo (Montoya, 2009).
- “El punto de partida debe ser un problema, una pregunta o un acertijo que el estudiante desea resolver” (Bound, 1985 citado en Montoya, 2009: 93).
- Estimula la adquisición de un conjunto complejo de conocimientos y su comprensión profunda según señala Barrows (1998).
- Desarrolla habilidades efectivas para la resolución de problemas (Barrows, 1998: s/p)
- Desarrolla una curiosidad insaciable y el deseo continuo de aprender.(Barrows 1998: s/p).
- Provee de prácticas democráticas y solidarias al aula de clase (Correa, 2009)

Como se puede identificar, los efectos de la aplicación del ABP tanto para el grupo como para el estudiante son positivos ya que propende a la formación integral de la persona al contribuir a contactarlo con la realidad en la que deberá actuar en su vida profesional; al desarrollo de motivación intrínseca que es trascendente en todo proceso de aprendizaje porque estimula la formación de responsabilidad y convierte al propio conocimiento en el estímulo para

su construcción; se ha dicho que se debe educar para la vida y por ello es importante estimular la capacidad de resolución de conflictos y la toma de decisiones aspectos que son promovidos por la estrategia colaborativa del ABP.

✓ Metodología del ABP

Los pasos que orientan la aplicación y realización del ABP se sintetiza a continuación:

Pasos que debe realizar el docente:

- Establecer los objetivos de aprendizaje que propone lograr a través del ABP.
- Estructurar los grupos.
- Plantear el problema a resolver.
- Establecer los tiempos.
- Retroalimentar constantemente
- Evaluar

Pasos que deben realizar los estudiantes:

- Comprender el problema, situación o acertijo planteado.
- Construir una hipótesis a partir del problema planteado.
- Buscar información que le permite resolver el problema.
- Dialogar sobre las posibilidades que podrían resolver el problema
- A través del diálogo crítico plantear la solución consensuada
- Exponer de forma argumentada la solución al problema.
- Realizar la autoevaluación y heteroevaluación.

En la siguiente cita se sintetiza las actividades a realizar por los estudiantes:

Consiste en trabajar sobre una situación real que normalmente tiene que ver con una decisión, una oportunidad, un problema o una cuestión compleja afrontada por una persona u organización en un entorno concreto. Haciendo uso de su conocimiento y habilidades los alumnos deben analizar información, posicionarse, experimentar, tomar decisiones. (Benito, 2007:16).

El esquema que clarifica el método de aplicación del ABP es el denominado método AIRE, establecido en la investigación realizada sobre ABP en ciencias de la salud de la Universidad Rey Juan Carlos de España que estableció el esquema denominado AIRE (activación; investigación; resolución; evaluación.) para la aplicación de la estrategia de

Aprendizaje Colaborativo ABP a cuyo esquema se han añadido elementos que proponen otros autores, a continuación se presenta una síntesis:

Activación:

- Formación de los grupos de trabajo
- Activación del conocimiento
- Tormenta de ideas para identificar elementos del problema, cuestiones guía e hipótesis

Investigación:

- Uso de las cuestiones clave para orientar su búsqueda de información
- Organizan la información
- Emiten informes intermedios

Resolución:

- Piensan, discuten y vuelven a buscar
- Diseñan soluciones para el problema
- Emiten informe final

Evaluación:

- Presentan sus soluciones al resto de la clase y las discuten
- Evalúan a sus compañeros y la actividad

El valor del esquema AIRE radica en que propone una secuencia que clarifica su aplicación siendo de gran utilidad especialmente para docentes no familiarizados con esta estrategia.

De acuerdo con lo expuesto, esta estrategia es efectiva si los docentes consideran al proceso de aprendizaje como la posibilidad para que los estudiantes generen pensamiento a partir de asumirse protagonistas de la construcción del conocimiento y se apropien de él; así como del conocimiento generado sobre si mismos en el proceso, por ello se considera que: “En el “escenario ABP”, el alumno se configura como el nuevo eje-fuerza a partir del cual se van a desarrollar las relaciones de enseñanza y aprendizaje (Correa, 2009:121).

✓ **Consideraciones generales:**

Es importante recalcar sobre aspectos que deberán ser tomados en consideración durante todo el proceso de aprendizaje a través del ABP y que se señalan a continuación:

- ❖ Durante todo el proceso los alumnos continúan definiendo nuevos objetivos a medida que avanzan en el problema y se dan cuenta de que el aprendizaje es un proceso continuo.
- ❖ “El feedback por parte de los estudiantes es necesario durante todo el proceso pues contribuye al replanteo del problema y de los objetivos” (Sainz, s/f: 3), no hay que perder de vista que el proceso puede exigir cambios, por tanto el feedback ayudará al profesor a mejorar las deficiencias del planteamiento de la práctica.

✓ **Evaluación del ABP:**

Considerando que el APB no centra su interés en generar competición sino en estimular interacción y colaboración para la comprensión de la realidad, pero también en la concepción del sujeto como constructor del conocimiento, su propuesta evaluativa en el ámbito universitario busca construir una visión nueva superando aquella del dominio:

... de la regulación, del juicio, de una relación de tensión entre experto-discípulo, sino del consultor que renuncia al poder de definición y sanción de cada acto educativo, para dejarlo construir y aflorar en una interacción permanente con los estudiantes dentro y fuera del aula (Correa, 2009, pág. 214),

Por tanto la evaluación desde el enfoque colaborativo, es una visión de crecimiento a partir de la interacción, esta visión trasciende los límites del aula para propender a un ser humano que está constantemente en búsqueda de crecimiento.

El APB por tanto rompe el monopolio de la evaluación que tradicionalmente estaba en la figura del profesor; es considerada como la oportunidad para reflexionar sobre el proceso y nivel de aprendizaje, de conocimiento y desconocimiento de la realidad contextualizada según lo plantea Correa (2009). Por ello la evaluación debe tomar el tinte colaborativo y constructivo.

Consideraciones necesarias para la evaluación:

En las siguientes líneas se exponen los aspectos que deben ser considerados al momento de evaluar el aprendizaje, debido a que el ámbito académico – universitario no se puede prescindir de los indicadores que permiten conocer si un estudiante es promovido o no lo es. La evaluación colaborativa debe considerar que:

- La evaluación es parte de todo el proceso, por tanto es continua.
- Se evalúan los contenidos de aprendizaje que llevaron a la solución del problema pero centrado en los significados construidos por los estudiantes sobre esos contenidos y las estrategias elaboradas para resolver el problema.
- La evaluación se puede realizar a través de recursos como el diálogo, pruebas, mentefactos, exposición oral del conocimiento construido, rúbricas. Pero es necesario que esta evaluación no se centre en contenidos sino en el proceso y la construcción del conocimiento que se potenció en la interacción, recordar que el aspecto fundamental de la evaluación no es señalar errores sino retroalimentar para mejorar.
- La evaluación lo realizan todos los participantes.

Las consideraciones expuestas permiten concluir que la evaluación colaborativa del proceso del ABP incluye: la autoevaluación tanto del profesor como del estudiante; la hetero-evaluación realizada por el docente hacia los estudiantes y la co-evaluación realizada entre pares. En esta forma integral de evaluación se considera a todos los actores inmersos en el proceso de aprendizaje a través de la estrategia ABP, siendo la autoevaluación el mecanismo que permite un juicio crítico sobre sí mismo; la hetero-evaluación es importante porque desde el criterio del docente el estudiante conoce sus fortalezas y debilidades; por último la co-evaluación que se realiza entre iguales y que a su vez constituye una nueva estrategia de Aprendizaje Colaborativo al contribuir en el fomento del diálogo formativo y continuar estimulando la interdependencia positiva que es considerada la clave del Aprendizaje Colaborativo.

A manera de aclaración es necesario indicar que una variante de esta estrategia constituye el aprendizaje basado en proyectos también conocido como ABP, pero este tiene otras consideraciones en cuanto a tiempos pues comúnmente se lo lleva a cabo durante todo el período de clases y su producto final es un proyecto.

4.5.2 El Diálogo

No cabe duda que el diálogo constituye el método más utilizado en el proceso de aprendizaje a nivel superior, así lo confirma el siguientes dato: “El 83% de los profesores universitarios de primer ciclo manifiestan que lo utilizan en todas o en la mayoría de sus clases” (U.S. Dept. of Education diálon citado en Barkley, 2012:87). El diálogo constituye la base de otras estrategias; así los docentes combinan la clase magistral con el diálogo y desde el enfoque colaborativo constituye la clave para ejecutar estrategias de este tipo.

El diálogo constituye dentro del ámbito educativo una gran herramienta para la construcción del aprendizaje, pues potencia el pensamiento crítico y le permite al estudiante asumir protagonismo en la construcción del conocimiento. Para Freire según señala Aranda y colbs. (2010) el diálogo es importante porque constituye un proceso interactivo mediado por el lenguaje en condiciones de horizontalidad.

“En la actualidad, el camino aceptado por filósofos y cuentistas sociales de construcción de la sociedad es el diálogo. La dialogicidad es el camino de construcción: de una ciudadanía activa” (Avilés, 2013: 160). El diálogo es imprescindible para la educación superior porque permite la formulación de ideas y su comunicación con claridad; constituye una gran ayuda para el proceso de aprendizaje porque en los sujetos cognoscentes “incrementa su consciencia de la ambigüedad y la complejidad y los desafía a reconocer e investigar los supuestos que fundamental las distintas posturas” (Barkley, 2012:87).

Ya Sócrates estableció el método del diálogo como mecanismo de aprendizaje e incluso de estilo colaborativo pues este no se genera en la individualidad sino en el contacto con otros estableciendo que “la verdad no puede ser definida por una autoridad absoluta, sino que descansa escondida en cada mente. El papel del maestro es descubrir esa verdad aletargada”(Hothersall, 2011: 24), coincidiendo con lo que actualmente se propone como propuesta colaborativa en la que el docente no tiene la autoridad absoluta del conocimiento sino la responsabilidad compartida con sus estudiantes para construirlo; el maestro según Sócrates debe ayudar a los estudiantes a “dar a luz, a des-cubrir, a des-velar la verdad que lleva en sí mismo” (De la Torre, 2003: 101), a semejanza de una comadrona, contribuyendo a que las ideas salgan a la luz, proceso conocido como mayéutica. Por tanto el legado de Sócrates es ubicar al

diálogo como método fundamental para el aprendizaje; pero no se trata de un diálogo simple por lo que a través de la pregunta Sócrates generaba consciencia de los fallos lógicos del razonamiento. Otro aporte que se encuentra en el método socrático que permite asumir actualmente al diálogo como estrategia colaborativa es la concepción de que “enseñar es una relación de compañeros entre pupilo y maestro en lugar de una relación de superior – subordinado” (Hothersall, 2011: 24), por tanto el diálogo como estrategia de aprendizaje es válido por que en el “... el interlocutor se abre al otro y se dispone al encuentro con la verdad” (Avilés, 2013:161), para lograr efectividad el proceso dialogal se basa en los siguientes principios:

- Un proceso de enseñanza-aprendizaje ha de posibilitar y conducir a la «independencia intelectual», a la autonomía en el hacer y pensar, en suma al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo.
- La consecución de esa autonomía requiere de un fuerte protagonismo del alumnado en la toma de decisiones, en la participación crítica, manteniendo una actitud activa en relación con su proceso de aprendizaje, y no meramente receptiva.
- Favorecimiento del desarrollo de competencias relacionadas con el saber hacer, saber ser y saber compartir, necesarias para el proceso de socialización profesional, puesto que el cambio en las personas obedece a un movimiento profundo que se relaciona con la ideología, con los valores fundamentales ante la vida y el mundo
- Que todas las personas tienen capacidades y potencialidades para la acción y la transformación, y que el aprendizaje se ha de construir desde el diálogo igualitario, la participación, la horizontalidad, la solidaridad, la corresponsabilidad y la cooperación. (Arandia, Alonso, Domínguez, 2010: 315-316)

Estos principios nos lleva a recuperar el aporte de Vygotsky al señalar la trascendencia que posee el lenguaje pues de él se deriva la posibilidad del diálogo, estimulando andamiajes, que permiten a partir de la apropiación del lenguaje construir el conocimiento adquiriendo significación educativa -cuando el lenguaje tal como lo proponía Dewey se transforma en herramienta intelectual- todo lo expuesto lleva a confirmar que el diálogo constituye el factor central de toda estrategia de Aprendizaje Colaborativo.

4.5.2.1 Estrategias dialógicas:

Con este título se abordarán algunas estrategias colaborativas que por estar sustentadas en el diálogo para lograr la construcción del conocimiento se las ubica con esta denominación,

como se dijo en párrafos anteriores el diálogo es el factor central de las estrategias colaborativas y por ello lo descubrimos siempre presente en ellas.

4.5.2.1.1 La Conversación

Constituye una estrategia basa en el diálogo, es la acción cooperativa que permite que los sujetos inmersos en ella, generen reflexiones, coordinen acciones, realicen acuerdos e incluso disminuyan tensiones e incertidumbres añadiendo que en el campo educativo además construye conocimiento de forma colaborativa:

En tal sentido, el análisis de una conversación pretende dar cuenta de un proceso secuencial e interrelacionado de condiciones comunicativas, secuencias temáticas, intercambios verbales, intervenciones y actos de habla, que enmarcan y constituyen las posibilidades de significado y sentido de los interlocutores en un contexto específico (Villalba, 2009: 223).

Se identifica entonces que la conversación se sustenta en la interacción y en la acción comunicativa aunque de ella constituye solo una parte (la verbal); sin embargo una parte importante pues se le asigna la construcción de significados y sentidos lo que permite identificar su valor educativo junto con lo que Villalba (2009) denomina como “actuación pertinente” entendida como “el acuerdo tácito y explícito que se conforma cotidianamente entre interlocutores” (Villalba, 2009: 224) siendo esta actuación pertinente la que permite la concreción de los objetivos docentes y define la diferencia con otro tipo de conversación.

En la conversación como estrategia dialogal colaborativa y según las investigaciones realizadas por Villalba (2009) se identifican tres fases:

Fase de inicio. Permite constatar la existencia de interlocutores, lo que da a entender que no es suficiente la presencia de los participantes requiriéndose la disposición a la interacción y su disposición como interlocutores. “Equivale a formas de saludos, preguntas y diálogos que muchas veces son fórmulas rituales pertinentes al contexto” (Villalba, 2009:226).

Fase de desarrollo. Constituye la parte central de la conversación orientada al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje pues los intercambios verbales deben orientarse a tratar la temática pertinente.

Fase de cierre. Villalba lo define como “el tiempo previo al término de la interacción verbal” (Villalba, 2009:226), es la fase en la que se solicita a los estudiantes (en el caso de la educación) la realización de la síntesis, establecimiento de propuestas, acuerdos para exponer en plenario.

Como con toda estrategia colaborativa sería importante considerar lo que podrían ser consideradas como dos fases más:

Fase de socialización. Que permitiría en plenario exponer la síntesis, acuerdos o propuestas, lo que permitirá una interacción más amplia.

Fase de evaluación. Espacio de retroalimentación que forma parte de la formación integral del estudiante.

4.5.2.1.2 La tertulia.

Es una estrategia que en otros contextos (español) está siendo utilizada, surgió como una alternativa para la educación de adultos y por ello es considerada en la educación superior; consiste en leer previamente un texto, señalar las ideas que considera el estudiante relevantes o impactantes para luego compartir a través del diálogo sus impresiones y reflexiones sobre ellas y de esta manera construir pensamiento educativo. Los beneficios según Arandía y Colb. (2010:317) radican en permitir un diálogo igualitario, conocer las propias reflexiones y de los demás, permite autoformación en la relación con los demás.

Esta estrategia debe promover que los estudiantes se esfuercen en construir argumentos y razones que sostengan sus posicionamientos frente a un tema, se ha de insistir que es una estrategia de aprendizaje y no un diálogo carente de sentido educativo.

4.5.2.1.3 Técnica de enseñanza recíproca

Se considera que constituye una técnica valiosa porque posibilita que un estudiante enseñe a otro, es una técnica activa y estimula la interdependencia a la vez que permite que

individualmente el estudiante fortalezca su conocimiento para poder enseñar a sus compañeros “Los estudiantes deben hacer buen uso de los conocimientos, competencias e ideas de sus compañeros. Deben cooperar en vez de competir pues cada uno tiene un interés positivo por el aprendizaje satisfactorio de los demás” (Barkley, 2012:109). Por tanto la acción recíproca constituye una posibilidad para dar y recibir y de esta manera construir conocimiento, además ubica a cada participante en una relación horizontal e igualitaria al asumir cada uno el papel de profesor. Esta técnica puede aplicarse en parejas o en grupos pequeños de estudiantes, se sugiere ayudarse de otras técnicas como la toma de apuntes por parejas para luego poner en común lo que cada uno apuntó y construir una versión mejorada (Barkley, 2012:109), este lo que ayuda a eliminar inexactitudes y complementar la información; posterior a una clase el o la docente puede solicitar por parejas o en grupos pequeños elaborar preguntas sobre el tema de clase y ponerlas en común en el grupo para que cada uno de los estudiantes las respondan según turnos asignados asumiendo el rol del docente (ayuda mutua); se puede generar espacios de diálogo y reflexión sobre el tema en el que de forma alternada cada estudiante asuma el rol del profesor o profesora y amplíe la reflexión.

La importancia de esta estrategia radica en que promueve: la ayuda mutua, la actividad, la cooperación, la retención de información, la capacidad de sintetizar, clarificar, reforzar conceptos y repasar ideas (Barkley, 2012. 109).

4.5.2.1.4 Piensa forma una pareja y comenta

Nuevamente en esta técnica el diálogo constituye el factor central. Es una alternativa para desarrollarla en una sola clase pues su duración se estima entre 5´ y 15´.

Para llevarla a cabo el profesor o profesora debe generar y exponer a los estudiantes una pregunta, deja a los estudiantes pensar la respuesta por unos minutos; luego se les pide comunicar sus ideas generadas a un compañero o compañera.

Se considera que esta técnica es eficaz para: estimular el diálogo; preparar las ideas que se expondrán a la clase; reflexionar antes de hablar y por tanto estimula la organización de ideas según lo señala Barkley (2012).

La puesta en ejecución de esta estrategia requiere que antes los docentes dediquen un tiempo para preparar una pregunta con varias posibilidades de respuesta, se sugiere que esta pregunta estimuladora del conocimiento se la dé a conocer por escrito sea en la pizarra, transparencia u hoja para evitar distorsiones e interpretaciones que desvíen el curso de la estrategia.

Procedimiento:

1. Plantear la pregunta
2. Solicite formar parejas (se debe estar pendiente que nadie quede solo)
3. Se solicita a que comente su respuesta con B y viceversa, se sugiere que clarifiquen sus posturas si existieran desacuerdos (Barkley, 2012).
4. Solicite a la pareja presentar una respuesta consensuada.

4.5.2.1.5 El debate crítico

Es conocido el debate como un recurso didáctico válido en la academia, sin embargo el debate crítico constituye una propuesta innovadora en el marco de las estrategias de Aprendizaje Colaborativo debido a que busca evitar que el estudiante exponga ideas sin fundamentar con los aportes teóricos.

Los objetivos de esta estrategia son: debatir sobre temas polémicos; desarrollar tolerancia a los diversos puntos de vista, desarrollar competencias investigativas y argumentativas y desarrollar pensamiento crítico - divergente.

Este tipo de debate incentiva para que el estudiante logre:

- Enfocarse en elementos centrales del tema en debate.
- Desarrollar tolerancia para los diversos puntos de vista.
- Desarrollar habilidades analíticas.
- Apreciar el trabajo de equipo.
- Ensayar alternativas de solución.
- Valorar las ideas ajenas.

✓ Mecanismo para la aplicación del debate crítico:

Previo al debate se sugiere que el profesor o profesora “explique a los estudiantes que defenderán el punto de vista contrario a sus propias creencias, haciendo hincapié en los beneficios que se derivan de razonar en contra de sus puntos de vista personales” (Barkley, 2012: 106)

1. El docente establece 2 equipos para el debate, se sugiere que cada equipo esté conformado por 3 participantes.
2. Se asigna de forma equitativa el tiempo de participación argumentativa a cada equipo.
3. Un integrante del equipo que defiende el tema es quien inicia y luego las participaciones se realizarán de forma alternada por los equipos.
4. Cada participante dispone de 2 minutos (o del tiempo establecido en las reglas generales del debate) para presentar su argumentación.
5. En una segunda ronda de participaciones cada participante dispone de 2 minutos para responder a las preguntas emitidas por el otro equipo y viceversa.
6. Las argumentaciones deben ser expuestas haciendo referencia a las citas.
7. Los miembros del equipo pueden complementar las respuestas dentro del tiempo establecido.
8. Se establece un jurado quien emite su opinión sobre la calidad argumentativa de los equipos participantes (originalmente se solicita un fallo, pero esto es posible modificar para evitar alejarse de los objetivos colaborativos).
9. Una variante puede ser solicitar a los equipos participantes elaborar conclusiones a partir de lo aportado por los equipos.

✓ Indicaciones para el desarrollo del debate crítico:

- La búsqueda de información debe realizarse previo al debate.
- El único apoyo que los estudiantes tienen es el material que hayan llevado consigo al debate.

Los participantes deben ser capaces de proporcionar las fuentes para sus citas directas.

A fin de justificar la información que mencionan, deben aportar nombre del autor, la publicación o el sitio web para su posterior confirmación.

- Los participantes deben practicar honestidad intelectual. Se deben citar argumentos y estadísticas confiables y no inventar las fuentes.
- Los participantes deben trabajar como equipo.

Como variante y una vez concluido el foro se puede realizar un diálogo en plenario con el resto de estudiantes y solicitar formulación de conclusiones.

Esta estrategia se puede realizar de forma continua y alternada por grupos hasta que todos los estudiantes que conforman un determinado nivel hayan participado de manera que sientan que con esta actividad todos ganaron.

4.5.2.1.6 Estrategia Jigsaw

Tomando la idea de Suárez (2010) se puede señalar que el Jigsaw constituye un recurso destacado en la educación ya que según el autor mencionado, fomenta relaciones cooperativas y por tanto contribuye a la generación de la interdependencia positiva, constituyéndose en dos factores transversales del Aprendizaje Colaborativo, además se considera que esta técnica también conocida como “puzzle” es eficaz para “promocionar actitudes positivas hacia la escuela, el estudio y los compañeros; y particularmente, para la enseñanza aprendizaje de la actitud de solidaridad entre el alumnado” (Traver y Gracia, 2004; Traver, 2005 citados por Traver y García s/f, p. 5), lo que indica que el proceso educativo incluso en el ámbito universitario no debe dejar de estimular valores y actitudes positivas, que en nuestro país se vinculan con el Buen Vivir, por tanto con una educación integral.

El Jigsaw, es actualmente utilizado en entornos educativos universitarios pues nace precisamente en la Universidad de Texas donde se la aplicó como estrategia para superar conflictos raciales, se establece como creador de esta estrategia a Aronson en 1975 (Suárez, 2013; Mayorga s/f) y se cita en este capítulo porque constituye un potenciador del aprendizaje desde el enfoque colaborativo.

A pesar de que varios autores la ubican dentro de las estrategia cooperativas se evidencia en ella características colaborativas pues “su fundamentación principal lo constituye el enfoque constructivista e interaccionista de la enseñanza aprendizaje” (Traver, 2005 citado por Mayorga s/f)t y su valor fundamental constituye la capacidad de implicar a los estudiantes para lograr la meta común para ello asigna responsabilidades en las que “cada estudiante del equipo obtiene una parte de la información necesaria para el desarrollo de un único trabajo en el equipo base (equipo rompecabezas)” (Suárez, 2010, p.106) tornándose de esta manera cada integrante en un experto en su tema.

Según señalan Traver y García (s/f) Aronson y sus colaboradores invirtieron los roles tradicionalmente asignados en el que el docente o la docente asume el papel de experto en un campo del conocimiento pasando a promover esta capacidad en los estudiantes con el trabajo en grupos pequeños de entre 5 y 6 estudiantes, para ello se consideran tres mecanismos que se detallan a continuación:

- “El proceso de aprendizaje se estructura de manera que la competitividad individual es incompatible con el éxito.
- El éxito solo puede lograr si hay cooperación entre los alumnos dentro del grupo.
- Todo el alumnado, sin importar su estatus en la clase, está en condiciones de brindar a sus compañeros y compañeras un obsequio único de conocimiento; una información de la que nada más dispone cada estudiante dentro de su grupo” (Traver y García s/f, p.6).

En el jigsaw no es suficiente que cada integrante del equipo se torne un experto en un tema asignado sino que lo integre, exactamente como la pieza de un rompecabezas, en el conocimiento que los otros integrantes aportan (otras piezas del rompecabezas) para de esta manera lograr un conocimiento más amplio en el que todos los integrantes han participado de lo contrario no se construiría el aprendizaje (no se arma el rompecabezas), evidenciándose de esta forma la interdependencia positiva.

Siguiendo a Suárez (2013) los pasos que contempla este método son 9 y a continuación se citan textualmente para no alterar con la interpretación personal la comprensión de esta estrategia:

1. El docente selecciona el tema o problema que mejor se ajuste al nivel de rendimiento de los estudiantes. Para su desarrollo debe elegir un material, también accesible al nivel y dividirlo en tantas partes como número de integrantes exista en cada equipo rompecabezas.
2. Cada equipo base, equipo rompecabezas está organizado con anterioridad por el docente, que los conforma atendiendo el criterio de heterogeneidad. Sin embargo, los equipos de expertos se organizarán con los miembros de los diversos equipos rompecabezas que posean la misma parte del material. Para ello el docente debe distinguir cada parte del material con un número, que además será la identificación del equipo de expertos. Si el material está dividido en cuatro partes, entonces los equipos rompecabezas se organizarán en cuatro equipos de expertos.
3. Todos los equipos de interacción, tanto de los equipos de expertos como los equipos base o rompecabezas, deben poseer sus espacios de interacción cooperativa, esto es, deben construir micro entornos de trabajo.
4. El profesor debe promover las pautas necesarias para el trabajo global. Debe indicar que el trabajo final se realiza dentro de los equipos rompecabezas, mientras que el trabajo en los equipos de expertos será parte necesaria, pero no suficiente, para completar el trabajo final del equipo base.
5. Se debe insistir que para el trabajo en ambos tipos de equipo, la dinámica de actuación de los estudiantes debe ser la cooperativa buscando, por tanto, el desarrollo de actividades de intercambio y reciprocidad en un ambiente de interdependencia positiva. No debe sugerirse la competición entre los equipos base y expertos, puesto que ambos son parte de un todo.
6. Antes de pasar al trabajo de expertos, los estudiantes del equipo base deben llegar a una serie de compromisos y niveles de exigencia, de tal forma que todos se responsabilice de la calidad de su parte. Esto supone llegar a ciertos acuerdos estratégicos para integrar las partes en el trabajo final del equipo rompecabezas.
7. La actividad docente debe ser constante dentro de los equipos de expertos como de los equipos rompecabezas, especialmente cuando broten problemas respecto a la comprensión y profundidad de los contenidos de aprendizaje.

8. Después del trabajo especializado, los estudiantes vuelven a sus respectivos equipos rompecabezas y culminan la tarea global confeccionando un documento o actividad señalada en la guía de trabajo que todos los estudiantes deben poseer al inicio del proceso.
9. Este producto debe ser aprobado por el equipo rompecabezas para su evaluación docente y divulgación general, ya sea en una presentación en el aula, o a través de una presentación general en el aula (Suárez, 2013: 107,108).

Los pasos expuestos permiten identificar el énfasis que el jigsaw pone en la selección del tema, en la necesidad de dosificar la tarea de acuerdo al nivel académico, en las características de heterogeneidad, en no estimular la competitividad, en cuidar la calidad del producto, en fortalecer las interdependencias y en el trabajo permanente de mediación por parte del docente.

Una modificación sugerida a esta estrategia constituye la posibilidad de introducir la presentación de un informe escrito de lo investigado por parte de cada participante lo que permitirá que se garantice la participación, se incentive la calidad académica y que se estructuren adecuadamente las ideas a ser presentadas en el grupo de expertos y en el grupo base.

4.5.2.1.7 El ensayo y las presentaciones en grupo

Esta estrategia es muy familiar para los estudiantes de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la UPS, lugar de realización de la presente investigación, pues el ensayo constituye un recurso muy utilizado especialmente por los docentes de perfil profesional filosófico aunque desde un enfoque individual, por esta razón se la propone es este apartado ya que se integra una variación que le permite integrarse en la orientación colaborativa a partir de la experiencia socializada por Curátolo y Cerda (2009) autores que sostienen que esta estrategia busca desarrollar en los estudiantes un espíritu crítico, capacidad de análisis y argumentación al “integrar y vincular conocimientos en un contexto de razonamientos transversales” (Curátolo y Cerda 2009: 82), pero también de colaboración desde los saberes personales. Concretamente consiste en la realización de ensayos académicos en equipo en el cual el estudiante posterior a

la investigación del tema seleccionado aporta al grupo en el análisis y la construcción del documento.

4.5.2.1.8 Equipos de investigación

Esta estrategia de Aprendizaje Colaborativo presentada por Shlomo Sharan de la Universidad de Tel-Aviv, también se la conoce como resolución estructurada de problemas según el planteamiento de Barkley (2007) en la que “El proceso de integración se realiza a través de actividades como la investigación cooperativa, la discusión grupal, la formulación y el desarrollo de proyectos de investigación y /o de aplicación” (Suárez, 2010, p. 112), esta alternativa permite que los estudiantes realicen en resumen los siguientes pasos

- Cada estudiante debe elegir el tema dentro de la unidad de estudio.
- El estudiante descompone las tareas en actividades individuales para el desarrollo,
- El estudiante elabora y defiende su trabajo final.
- Evaluación por parte del docente y de los demás estudiantes según señala Díaz- Aguado (2003) citado en Suárez, 2010.

La elección del tema debe incluir el planteamiento de un problema a resolver, luego los estudiantes y el docente identifican objetivos, deberes, dividen el trabajo, seleccionan las fuentes de información y planifican el tiempo a invertir. Un segundo momento se orienta a la búsqueda de información en fuentes bibliográficas para procesarla a través del análisis y síntesis de la información (los autores recomiendan la presentación de un informe), y por último se debe realizar la defensa del producto final a través de una exposición por equipos en la que es necesario que los estudiantes se encuentren dispuestos a contestar preguntas, abiertos a la crítica.

Para Suárez (2010) el docente debe considerar el producto final del equipo, el proceso de investigación en general y evaluar la actuación del equipo.

En conclusión, en este capítulo se han expuesto algunas estrategias colaborativas cuyo centro es el diálogo por constituir el factor transversal de todas ellas pues no existe de acuerdo a la indagación bibliográfica realizada estrategias colaborativas que prescindan del diálogo, por

tanto, estas estrategias favorecen la construcción social del conocimiento gracias a lo que Vygotsky denomina como *andamiajes* y por la acción socializadora del lenguaje.

4.6 Sobre la evaluación de las estrategias colaborativas dialógicas

Es importante considerar que para aplicar un instrumento de evaluación, es necesario que se hayan establecido acuerdos con los estudiantes a través del diálogo sobre los respectivos indicadores de evaluación, éstos podrían estar estructurados en una rúbrica; entre las alternativas para evaluar siguiendo la propuesta de Aranda y colb. (2010) se sugiere: diarios, informes de autoevaluación individuales o grupales, trabajos monográficos, ensayos, exposición oral, entrevistas individuales o grupales, entre otros.

Se pueden aplicar los mismos criterios planteados en el ABP debido a que se enmarca en el modelo colaborativo de evaluación.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

La investigación elaborada ha permitido la identificación y contrastación de datos, por tanto, el acercamiento a la realidad sobre el tema de estudio lo que contribuye a establecer las siguientes conclusiones:

Sobre las teorías

- El Aprendizaje Colaborativo se fundamenta en el constructivismo social con especificidad en la teoría socio-histórica de Vygotsky.
- Enfoques teóricos como: la teoría de la complejidad, la teoría de los sistemas y la teoría socio-histórica le asignan al Aprendizaje Colaborativo sustento epistemológico.

Sobre la Institución:

- El modelo pedagógico de la UPS constituye el constructivismo social, pero no se ha problematizado y reflexionado con los actores de la comunidad educativa sobre este modelo para evitar que se quede como un enunciado institucional sin impacto en el quehacer de los docentes.
- La Institución ha generado propuestas de capacitación desde el enfoque del constructivismo social y por tanto sobre didácticas colaborativas que no han promovido la transformación del quehacer docente en el aula ya que se han ejecutado prescindiendo de un ejercicio de reflexión y problematización de los docentes.

Sobre la Carrera de Filosofía y Pedagogía

- La investigación permitió conocer que en la Carrera de Filosofía y Pedagogía no se han posibilitado espacios de reflexión sobre las nuevas demandas metodológicas para la educación superior.

- El estudio identificó la ausencia de capacitación para los docentes sobre metodología y didáctica de la enseñanza de la filosofía que le permita al docente conocer nuevas alternativas frente a la clase magistral.

Sobre los docentes:

- Las estrategias de Aprendizaje Colaborativo son escasas en el quehacer de los docentes de la Carrera de Filosofía y Pedagogía, evidenciándose una preferencia hacia las estrategias de aprendizaje individual tanto en la gestión del aula como en la gestión del ambiente virtual de aprendizaje lo que no ha permitido aprovechar su potencial.
- En los docentes de la Carrera de Filosofía y Pedagogía no existe claridad conceptual, sobre el Aprendizaje Colaborativo; por lo que es asumido como un sinónimo del Aprendizaje Cooperativo; sin embargo si lo distinguen del trabajo de grupos.
- El conocimiento que poseen la mayor parte de los docentes de la Carrera de Filosofía y Pedagogía sobre el sustento teórico, metodológico y epistémico de las estrategias de Aprendizaje Colaborativo es básico e incluso impreciso a pesar de que los docentes plantearon conocerlo y aplicarlo.
- Entre las causas que se identificaron que limitan la aplicación de estrategias de Aprendizaje Colaborativo por parte de los docentes son: a) factor tiempo, debido a que se considera que las estrategias colaborativas demanda mayor tiempo en su aplicación, lo que es considerado perjudicial para el cumplimiento de la planificación micro-curricular, b) Los docentes consideran que los estudiantes aún se muestran inmaduros para responsabilizarse e implicarse en el aprendizaje mutuo y c) Los docentes no poseen incorporadas habilidades colaborativas para acompañar este tipo de estrategias debido a que son el producto de aprendizaje individuales.
- Existe una postura casi unánime en los docentes de la Carrera de Filosofía y Pedagogía en relación a la necesidad de incorporar estrategias colaborativas que le permitan a la Carrera y a la UPS estar a la vanguardia en educación superior, consideran que a nivel mundial la tendencia actual es producir el conocimiento a través de equipos de investigación colaborativos o los que actualmente se los denomina, “Equipos de docentes”, los cuales trabajan desde lógicas inter y transdisciplinarias.

- La utilización de estrategias de Aprendizaje Colaborativo están prácticamente ausentes en los docentes profesionales de la filosofía que imparten las asignaturas del área de profesionalización contemplada en el proyecto académico de la carrera (asignaturas filosóficas), evidenciándose la primacía de estrategias individuales fuertemente centradas en la lectura individual y la clase magistral lo que no ha favorecido que incorporen y desarrollen habilidades colaborativas.
- Los docentes encargados del desarrollo de asignaturas que no corresponden al área filosófica incorporan como estrategia de aprendizaje el trabajo en grupos sin que llegue a constituirse en trabajo colaborativo en la mayor parte de ocasiones.

Sobre los estudiantes

- La investigación permitió conocer que los estudiantes de la Carrera de Filosofía y Pedagogía consideran que no existe aplicación de estrategias de Aprendizaje Colaborativo, ni en el aula, ni en el ambiente virtual de aprendizaje, lo que podría estar vinculado a la ausencia de normativa desde la gestión de la carrera sobre aspectos metodológicos en relación al Aprendizaje Colaborativo.
- La gran mayoría de los estudiantes desconocen el modelo pedagógico institucional (constructivista) y quienes conocen consideran que no se evidencia en el quehacer docente, pues es poco frecuente la aplicación de estrategias que se orientan a la construcción social del aprendizaje.
- La investigación permite detectar que las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los docentes e identificadas por los estudiantes son las de tipo individual y la clase magistral.
- Se evidenció en los estudiantes la tendencia a relacionar lo colaborativo con actividades lúdicas, razón por la cual consideran que son estrategias válidas para las asignaturas pedagógicas, didácticas e incluso psicológicas pero no las conciben de utilidad para el estudio filosófico, ubicando a la filosofía como un campo de estudio que privilegia la razón más que la acción en la construcción del conocimiento.
- Es evidente en los estudiantes la postura de defensa sobre el uso de la clase magistral para el aprendizaje de la filosofía no así para las asignaturas de otras áreas; sus argumentos se basan en que el conocimiento filosófico lo posee exclusivamente el

docente considerando que el objetivo de la clase es aprovechar el conocimiento del profesor con una escucha atenta.

- Existe en los estudiantes una distorsión conceptual sobre las estrategias colaborativas, pues las relacionan con todo trabajo de grupo evidenciándose una resistencia a estos recursos didácticos, y una tendencia a acciones competitivas como: la lucha por la obtención de una nota como responsabilidad únicamente personal y en este sentido el grupo puede “conspirar” con los intereses individuales.
- La investigación permitió identificar en los estudiantes la preferencia por un modelo competitivo antes que colaborativo.
- Los estudiantes consideran que los docentes desconocen fundamentos teóricos que les capacite para la aplicación adecuada de trabajos grupales, pues en forma general consideran que estas estrategias son colaborativas y se usan de forma improvisada.
- Como parte de los resultados obtenidos se puede identificar que los estudiantes perciben una falta de capacitación por parte de los docentes en cuanto a aspectos metodológicos del aprendizaje; por lo que consideran de utilidad la implementación de nuevas estrategias siempre y cuando se las sepa aplicar.
- El estudio permitió identificar en los estudiantes resistencia y temor a la aplicación de estrategias colaborativas debido al riesgo que genere una aplicación indiscriminada por parte de los docentes y disminuya la cantidad y calidad de aprendizajes pues lo relacionan con el uso de la tecnología que se realiza actualmente en el aula (infocus) y que en un momento determinado fue innovativo pero al no haber preparación creativa del docente se tornan en alternativas agotadoras como por ejemplo: la clase magistral con soporte de PowerPoint cuando se reduce a la lectura de las transparencias sin ampliaciones por parte de los docentes.

5.1.1 Conclusiones generales:

- La investigación permitió evidenciar contradicciones entre docentes y estudiantes en relación a la incorporación en el quehacer docente de estrategias de Aprendizaje Colaborativo para lograr la construcción social del conocimiento; así los docentes muestran apertura e incluso necesidad de aplicarlas a nivel de la educación superior en

sintonía con las nuevas exigencias; mientras que los estudiantes valoran la clase magistral especialmente en las asignaturas filosóficas y se muestran resistentes a la aplicación de estrategias colaborativas, prefiriendo que se mantenga lo que los docentes ya saben hacer.

- Se evidenció que los docentes en su mayoría desconocen el fundamento teórico y metodológico que sustentan la comprensión y aplicación de las estrategias de Aprendizaje Colaborativo percibiéndose confusión conceptual.
- La investigación pone de manifiesto que aún no existen las condiciones estructurales y las políticas institucionales y por tanto de la carrera que permita la aplicación adecuada de las estrategias de Aprendizaje Colaborativo pues se responde a un modelo centrado en el contenido lo que lleva a los docentes a preocuparse por el cumplimiento de su planificación antes que por el conocimiento que se construye; la normativa y metodología de evaluación responden preferentemente a las estrategias de aprendizaje individual.

5.2 Recomendaciones

Institucionales

- Es necesario que la Institución genere espacios de discusión académica sobre alternativas de aprendizaje que se sintonicen con su modelo educativo desde las diversas áreas del conocimiento y que además permitan lograr claridad conceptual.
- Realizar procesos de formación, seguimiento y evaluación de las propuestas innovadoras que asume la UPS, de lo contrario se diluyen en el quehacer docente debido a que no es suficiente un curso de capacitación para transformar prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje siendo necesario que los docentes se posicionen y apropien de las propuestas pedagógicas y metodológicas de la UPS.
- Construir espacios de problematización con la planta docente de la Carrera de Filosofía y Pedagogía en los que se considere al Aprendizaje Colaborativo como posibilidad para el estudio de la filosofía y promover la construcción colectiva del conocimiento para ello debe además discutirse sobre las estrategias que lo viabilicen.

- Ante las actuales demandas que se realizan a la educación superior para lograr, contribuir al mejoramiento de la sociedad, se recomienda a la UPS considerar al Aprendizaje Colaborativo como una herramienta metodológica capaz de estimular el desarrollo de competencias o habilidades sociales que permita la superación de acciones prioritariamente individuales y fomente características de solidaridad, responsabilidad social, capacidad de implicarse en el trabajo grupal de tal manera que el estilo salesiano se impregne en los graduados de la UPS y de esta forma contribuyan a mejorar sus entornos, para ello es necesario superar la ambigüedad conceptual entre lo grupal, lo cooperativo y lo colaborativo que actualmente se utiliza de manera indiscriminada para que desde un posicionamiento teórico claro se responda a las exigencias nacionales e internacionales en cuanto a la formación integral de los profesionales.
- El Aprendizaje Colaborativo debe estar presente en la gestión del conocimiento por parte de cada docente de forma dosificada y en combinación con otras estrategias de aprendizaje según las temáticas y los contextos educativos, de tal forma que no se abuse de las estrategias colaborativas.

A los docentes

- Es importante que los y las docentes se interesen por buscar y fundamentar teórica y metodológicamente estrategias de aprendizaje que respondan al ideario institucional, se sintonicen con su modelo educativo y con las necesidades de la sociedad a partir de contribuir a la construcción de sujetos críticos, solidarios y empáticos.

A los estudiantes

- Mantener una actitud de apertura hacia estrategias que estimulen la construcción social del conocimiento considerando que los cambios en la educación superior así lo exigen.
- Desacralizar el aprendizaje de la filosofía y por tanto el rol del docente de esta área de tal manera que les permita tener apertura hacia el aprendizaje de la filosofía desde otras lógicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Araoz, E. G. (2008). *Estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson.
- Aviles, M. (2013). *Hermenéutica analógica y educación superior*. *SOPHIA*, 149-163.
- Barkley, E. (2012). *Técnicas de Aprendizaje Colaborativo: manual para el profesorado universitario (2a. ed.)*. Madrid: Morata.
- Barriga, F. . (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, un ainterpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill .
- Benito, À. C. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educaciòn superior*. Madrid: narcea.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario* . Madrid: narcea.
- Campos, P. (2010). *El Aprendizaje Colaborativo: Una opción para los docentes de la disciplina. Selección de ponencias presentadas en la universidad*, 10.
- Canabel, C. (2011). *La creación de espacios comunes de aprendizajes: experiencias de innovación*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones U. de Alcalá.
- Carrertero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, j. (2006). *Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje ensu transferencia a la educación*. México: R perfiles educativos.
- Cerda, L. (2012). *Avatares de los aprendizajes*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Collazos, C. (2009). *Cómo aprovechar el "Aprendizaje Colaborativo" en el aula*. Colombia: D-Universidad de la Sabana.
- Correa, C. R. (2009). *Aprendizaje basado en problemas en la educación superior*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires : Paidós.

- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, R. (2009). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo*. México: Trillas.
- Frawley, W. (1999). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ganem, P. R. (2013). *Piaget y Vygotski en el aula: El constructivismo como alternativa de trabajo docente*. México: Limusa.
- García, J. M. (2002). *Jóvenes, universidad y compromiso social*. Madrid: Narcea.
- Gimeno, S. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González, C. D. (2005). Aprendizaje Colaborativo. *Educación y educadores*, 25.
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Madrid: McGraw-Hill.
- Henson, K. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Thomson.
- Hothersall, D. (2011). *Historia de la filosofía*. México: McGraw-Hil Interamericana.
- Ibañez, E. (2008). *Las teorías del caos, la complejidad y los sistemas*. Santa Fe: HomoSapiens.
- Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas*. Madrid: Narcea S.A.
- Lucas, F. (2013). *La zona de desarrollo interactiva*. Madrid: Bubok Publishing S.L.
- MAPCAL. (2007). *Estrategias de crecimiento*. Madrid: Díaz de Santos S.A.
- Menin, O. (2002). *Pedagogía y Universidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Messia, J. y Fernández, E. (2009). *Innovación educativa para la educación superior: hacia el proceso de convergencia*. Ed. Dykinson, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.
- Morín, E. R. (2005). *Educación en la era planetaria*. Quito: Santillana.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación.

- Patiño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y educadores*, 9.
- Peres, P. (2006). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de educar*, 40.
- Pérez, M. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista pedagógica universitaria*, 13.
- Pizzinato, A. (2010). *Psicología cultural. Contribuciones teóricas y fundamentos epistemológicos de las aportaciones de Vygotsky hacia la discusión lingüística de Bakhtin*. Universitas Psychologica, 8
- Pujolás, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro S.L.
- Rosas, R. (2008). *Piaget, Vygotsky y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: AIQUE.
- Ruè, J. L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, R. (2012). *Innovación en la educación superior. hacia las sociedades del conocimiento*. México: Fondo de cultura económica.
- Salas, E. (2009). *Don Bosco: Una propuesta pedagógica humanística*. Argentina: El Cid.
- Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Tovar, A. (2001). *El constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Tryphon, A. J. (2000). *Piaget-Vygotsky*. Buenos Aires : Paidós.
- Vicente, F. d. (s/f). *Psicología del aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- Villalba, M. (2009). Análisis de la conversación, una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Estudios pedagógicos XXXV No. 1*, 221-238.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: PEARSON.
- Zambrano, A. (2009). *Aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu*. La pampa: Red Universidad Nacional dela Pampa.
- Ziperovich, C. (2010). *Aprendizajes: aportes para pensar pedagógicamente: su complejidad*. Córdoba: Brujas.
- Zubiría, J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo, un análisis crítico*. Colombia: Aula Abierta.
- Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Colombia: Aula Abierta.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

- Aplicación interdisciplinar del ABP en ciencias de la salud. (s/f). *gomez_esquer-87*. Obtenido de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/viewFile/108/87>.
- Arandia Maite, Alonso, María, Domínguez, Isabel. (Mayo-Agosto de 2010). *La metodología dialógica en las aulas universitarias*. Recuperado el 2 de mayo de 2014, de Revista electronica de educación: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_14.pdf.
- Collazos, C. Guerrero, (s/f). *Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. Recuperado el 25 de agosto, de www2.sep.gob.mx/proesa/archivos/proyectos/guía_general/aprendizaje_colaborativo.pdf
- De la Torre, A. (2003). *El método socrático y el modelo de Van Hiele*. Recuperado el 2 de mayo de 2014, de <http://www.valenciad.com/Conferencias/ComunicMetodoSocrat.pdf>

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerretería Académica ,Instituto Superior de Monterrey. (s/f). *Estrategias colaborativas*. Recuperado el 2 de mayo de 2014, de http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/colaborativo.pdf.

Maldonado, M. (2007). *El trabajo colaborativo en el aula universitaria*. Recuperado el 3 de mayo de 2014, de www.redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>.

Martínez, F. L. (enero-junio de 2012). *revista posgrado*. Recuperado el 30 de abril de 2014, de <http://revistapostgrado.eia.edu.co/Revista%20Edici%C3%B3n%20N%C2%BA.8/Soluciones%20N8%20art%203.pdf>.

Mayorga, M (s/f). *La técnica del puzzle como estrategia de Aprendizaje Cooperativo para la mejora del rendimiento académico*, Universidad de Málaga, Recuperado el 10 de septiembre del 2014, de digibug.ugr.es/bitstream/10481/24750/1/Articulo_puzzle_def.para_maquetar.pdf

Paredes, I. (julio de 2008). *www.articulos acadèmic*os. Recuperado el 30 de abril de 2014, de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000309.pdf>.

Ramírez, R. (s/f de s/m de 2013). *Senescyt*. Recuperado el 19 de abril de 2014, de <http://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/Tercera-ola-de-transformaci%C3%B3n-de-la-educaci%C3%B3n-superior-en-Ecuador3.pdf>.

Sainz, B. D. (s/f). *Aplicación de la metodología ABP. Ventajas del aprendizaje autodirigido pdf*. Recuperado el 2 de mayo de 2014, de http://giac.upc.es/JAC10/09/Doc_35.pdf.

salud, E. d. (s.f.). Recuperado el 2 de mayo de 2014, de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/viewFile/108/87>

Traver, J. García, R. (s/f), *La tècnica puzzle de Aronon como herramienta para desarrollar la competencia “compromiso ètico” y la solidaridad en la enseñanza universitaria*. Universidad Jaume y Universidad de Valencia, España. Recuperado el 7 de octubre del 2014, de www.rieoei.org/deloslectores/1519Traver.pdf

DOCUMENTOS:

1. Consejo de Educación Superior. Reglamento de Régimen Académico. (2013). Ecuador.
2. Ley Orgánica de Educación Superior, 2010, Capítulo II: Art. 7 – 8
3. Memorias VIII encuentro de planificación y evaluación. (2010). Cumbayá.
4. Modelo Educativo de la Universidad Politécnica Salesiana. (s/f). Ecuador
5. UNESCO, Conferencia Mundial de Educación Superior (2009), Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo, París, borrador final.
6. Universidad Politécnica Salesiana, Carta de navegación. Proyecto institucional plan estratégico operativo (2004).
7. Universidad Politécnica Salesiana. Documento de Presentación de la Carrera de Filosofía, (2003).
8. Universidad Politécnica Salesiana. Proyecto Académico para la Creación de la Escuela Salesiana de Filosofía y Pedagogía. (1999).
9. Universidad Politécnica Salesiana, Informe Institucional Vicerrectorado UPS-Quito. (2003-2006).
10. Universidad Politécnica Salesiana. Informe del Rector. (2013).